

Die Bildung des Erwachsenen: Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge

Nittel, Dieter (Ed.); Seitter, Wolfgang (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Nittel, D., & Seitter, W. (Hrsg.). (2003). *Die Bildung des Erwachsenen: Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge* (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen - Grundlagen und Theorie, 3). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001431w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

GRUNDLAGEN & THEORIE



ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

Dieter Nittel
Wolfgang Seitter (Hrsg.)

DIE BILDUNG DES ERWACHSENEN

Erziehungs- und
sozialwissenschaftliche
Zugänge



Dieter Nittel
Wolfgang Seitter (Hrsg.)

DIE BILDUNG DES ERWACHSENEN

Erziehungs- und
sozialwissenschaftliche
Zugänge

Die Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ greift aktuelle und grundsätzliche Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens auf. Sie wendet sich an Wissenschaftler, Studierende, Praktiker und Entscheidungsträger in Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen. Herausgeber der Reihe sind Prof. Dr. Rainer Brödel (Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster) und Prof. Dr. Dieter Nittel (Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main).

Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen:

Grundlagen und Theorie:

Rainer Brödel (Hrsg.)

Weiterbildung als Netzwerk des Lernens

Differenzierung der Erwachsenenbildung
Bielefeld 2003, Best.-Nr. 60.01.429,
ISBN 3-7639-3100-7

Dieter Nittel/Wolfgang Seitter (Hrsg.)

Die Bildung des Erwachsenen

Erziehungs- und sozialwissenschaftliche
Zugänge
Bielefeld 2003, Best.-Nr. 60.01.431
ISBN 3-7639-3102-3

Rainer Brödel/Julia Kreimeyer/

Jörg Siefker (Hrsg.)

Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung

Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder
Bielefeld 2003, Best.-Nr. 60.01.432
ISBN 3-7639-3103-1

Forschung und Praxis:

Richard Stang

Neue Medien und die Organisation von Weiterbildungseinrichtungen

Anregungen für eine medienorientierte
Organisationsentwicklung
Bielefeld 2003, Best.-Nr. 60.01.430
ISBN 3-7639-3101-5

**Dieter Nittel
Wolfgang Seitter (Hrsg.)**

DIE BILDUNG DES ERWACHSENEN

Erziehungs- und
sozialwissenschaftliche
Zugänge

Festschrift für Jochen Kade

Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Reihenherausgeber:

Prof. Dr. Rainer Brödel, Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und
Empirische Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität
Münster

Prof. Dr. Dieter Nittel, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung,
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

Bibliografische Informationen Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

Gesamtherstellung und Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 91101-11, Telefax: (0521) 91101-19

E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Bielefeld

ISBN 3-7639-3102-3 **Best.-Nr. 60.01.431**

© 2003, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers und des Verlages in irgendeiner Form reproduziert, in eine andere Sprache übersetzt, in eine maschinenlesbare Form überführt oder in körperlicher oder unkörperlicher Form vervielfältigt, bereitgestellt oder gespeichert werden. Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Eigennamen oder sonstigen Bezeichnungen in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien und von jedermann benutzt werden dürfen, auch wenn diese nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Inhalt

Dieter Nittel/Wolfgang Seitter

Einleitung	7
-------------------------	----------

I. Begriffliche Grundklärungen

Wolfgang Seitter

Aneignung: Entwicklung und Ausdifferenzierung eines Konzepts	13
---	-----------

Christiane Hof

Vermittlung. Zur Differenz von personalen, medialen und strukturalen Formen der Wissensvermittlung	25
---	-----------

Dirk Rustemeyer

Wer weiß?	35
------------------------	-----------

Jürgen Wittpoth

(Weiter-)Bildungssystem und Systembildung	53
--	-----------

II. Der Erwachsene zwischen Lebenslauf und Biographie

Dieter Nittel

Der Erwachsene diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung	71
---	-----------

Burkhard Schäffer

Generation: Ein Konzept für die Erwachsenenbildung	95
---	-----------

Rainer Brödel

Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsgeschichte, Politik und Erziehungswissenschaft	115
--	------------

III. Institutionalierungsformen und (Verweisungs-)Kontexte der Bildung Erwachsener

Matthias Proske

Pädagogische Kommunikation in der Form Schulunterricht 143

Ortfried Schöffter

**Institutionelle Selbstpräsentation von Weiterbildungseinrichtungen –
Reflexion pädagogischer Organisationskultur an institutionellen
Schlüsselsituationen 165**

Sylvia Kade

**„Manus lavat manum“ – Anerkennungsbeziehungen in alternden
Institutionen 185**

Klaus Harney

**Die duale Struktur der Weiterbildungsteilnahme.
Eine multivariate Analyse des Zusammenhangs zwischen Milieu,
Beruf und Weiterbildung 207**

Birte Eglöff

**Die Entgrenzung der Erwachsenenbildung aus der Perspektive
sozialer Welten 235**

Georg Peez

**Ästhetische Erfahrung – Strukturelemente und Forschungsaufgaben
im erwachsenenpädagogischen Kontext 249**

Sigrid Nolda

Cultural Studies und die Pädagogik der Medien. Ein Nachtrag 261

Frank-Olaf Radtke

**Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue
Performanz-Kultur 277**

Veröffentlichungen von Jochen Kade 305

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren..... 315

Einleitung

Dieter Nittel/Wolfgang Seitter

Bereits der selektive Blick auf die wissenschaftlichen Arbeiten zur deutschen Erwachsenenbildung der letzten beiden Jahrzehnte zeigt, dass sich neben dem „mainstream“ an institutions- und professionsbezogenen Untersuchungen zunehmend ein anderer Forschungsstrang formiert hat. Dieser geht nicht so sehr von den Problemen institutionalisierter Erwachsenenbildung und den Deutungen der Bildungspolitik aus, sondern rückt die individuell-biographischen Aneignungsformen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern ins Zentrum seiner Analysen. Vertreterinnen und Vertreter dieses subjekt-orientierten Zugangs haben in den letzten Jahren eine Reihe empirischer Studien vorgelegt und darin die Vorstellung einer auf Bildung fußenden Einheit institutionell-professionellen Handelns mehr und mehr ins Wanken gebracht. Die Forschungsaktivitäten mit dem Ziel, das Weiterbildungsverhalten Erwachsener aus der Aneignungsperspektive empirisch zu beobachten, haben sowohl die große Bandbreite von Institutionalisierungskontexten als auch die unterschiedlichen Aneignungsformen (Bildung, Tätigkeit, Geselligkeit, Genuss) aufgezeigt, in welchen sich die Bildung des Erwachsenen vollzieht.

Des Weiteren haben die Befunde dieser subjektbezogenen Forschungsrichtung entscheidend dazu beigetragen, stärker als bisher auch diejenigen Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener zur Kenntnis zu nehmen, die jenseits der traditionellen Erwachsenenbildungseinrichtungen – wie etwa Volkshochschulen, kirchliche oder gewerkschaftliche Einrichtungen – liegen. Die Rekonstruktion der verschiedenen Vermittlungsformen und Aneignungsverhältnisse – beispielsweise im Rahmen des Funkkollegs, des Vereinswesens und insbesondere des Fernsehens – haben zum Nachweis „hybrider“, „polyfunktionaler“, „uneindeutiger“, „unreiner“ Mischungsverhältnisse geführt, in denen sich der allseits gegenwärtige Lern- und Bildungsbezug mit zahlreichen anderen Sozialitätsformen (Kulinarik, Reisen, Freizeit etc.) vermengt. Die empirisch nachweisbare Pluralität von lernbezogenen, aber nicht lernzentrierten Vermittlungs- und Aneignungsverhältnissen ist dann zu der zeitdiagnostischen These von der *Universalisierung* und *Entgrenzung* der Erwachsenenbildung verdichtet und mit Bezug auf die sozialwissenschaftliche (Zeit-)Diagnose einer „reflexiven Modernisierung“ gedeutet worden.

In einer systematisch-theoretischen Perspektive hat die Universalisierungs- und Entgrenzungsthese schließlich die Frage nach der *Einheit des Pädagogischen* aufgeworfen. Hier sind in den letzten Jahren Versuche unternommen worden, die Einheit des Pädagogischen insbesondere mit Hilfe systemtheoretischer

Theorieangebote zu fassen, wobei die bislang unentschiedene erziehungswissenschaftliche (Re-)Konstruktion des Gegenstandsfeldes zwischen den Polen „Systemcharakter“ und „Milieubezug“ bzw. „Einheitscode“ und „multiple Funktionsausrichtung“ verortet wird.

Alle drei Themenkomplexe – die Empirisierung von Bildung aus der Aneignungsperspektive, die Universalisierung und Entgrenzung der Erwachsenenbildung sowie die Bestimmung der Einheit des Pädagogischen und deren Elemente – sind aufs Engste mit dem wissenschaftlichen Werk von Jochen Kade verknüpft. Als einer der wenigen Protagonisten innerhalb der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung hat er über einen langen Zeitraum konsequent das Programm einer empirisch-qualitativen Erwachsenenbildungswissenschaft vorangetrieben, insbesondere unter der Perspektive einer radikalisierten Subjektorientierung. Dabei hat er eine Fülle von empirischen Studien, zeitdiagnostischen Befunden sowie theoretischen Ausblicken geliefert und mit Begriffen wie „Aneignung“, „Aneignungsverhältnisse“, „Universalisierung des Pädagogischen“, „vermittelbar/nicht vermittelbar“, „Vermittlung/Aneignung“, „Umgang mit Wissen“ und „pädagogische Kommunikation“ die heutige Erwachsenenbildungswissenschaft maßgeblich (mit-)geprägt. Die „Bildung des Erwachsenen“ ist dabei nicht nur Ausgangspunkt, sondern ein ständig wiederkehrender Bezugspunkt seines Denkens und Forschens, ein gleichsam latenter oder manifester Ankerungspunkt, an den die Versuche empirischer Rekonstruktion und Dekonstruktion von Bildung rückgebunden werden.

Der vorliegende Band versucht, diese von Jochen Kade sowohl theoretisch wie empirisch vorangetriebenen Themenkomplexe und Fragestellungen aufzugreifen und anhand einiger ausgewählter Aspekte weiter zu vertiefen. Der erste Teil des Buches enthält *grundlegende Begriffsklärungen*, wobei einerseits zentrale Elemente des Pädagogischen (Aneignung, Vermittlung, Wissen), andererseits die Frage der Systembildung angerissen werden. Im zweiten Teil steht der *zeitliche Bezug* des Bildungsverhaltens Erwachsener im Vordergrund, nämlich Lebenslauf, Biographie und Generation. Hier werden nicht nur Strukturierungsmuster moderner Lebensgestaltung dargelegt, sondern auch traditionelle Schemata entfaltet, um die Zeit des Individuums (Lebenszeit) wie die größerer sozialer Aggregate und Einheiten (Generationen) in ihrer Abhängigkeit zu bestimmten Praxisformen (Arbeit, Muße, Moratorium) zu ordnen. Im dritten Teil schließlich werden in *sozial-räumlicher Hinsicht* unterschiedliche Institutionalierungsformen und (Verweisungs-)Kontexte vorgestellt, in denen die Bildung des Erwachsenen gegenwärtig eingelagert ist (Schule, Erwachsenenbildung, Milieu, Beruf, soziale Welten, Kunst, Medien, Politik).

In allen hier veröffentlichten Texten ist Bildung – trotz und wegen ihrer begrifflichen Abstinenz – ein in mehrfacher Weise heimlich mitlaufender Kontrapunkt. Auch wenn der Bildungsbegriff durch die erziehungswissenschaftliche Entmysti-

fizierung seines ideologischen Gehaltes in den letzten Jahren zunehmend „entsorgt“ worden ist, führen – so scheint es – die empirischen Analysen subjektiven Aneignungsverhaltens paradoxerweise zum Wiedereintritt des zuvor Ausgeschlossenen. Denn nahezu alle der in diesem Band angesprochenen Themen stehen in einem semantischen Verweisungszusammenhang, dessen Fluchtpunkt „Bildung“ heißt/heißen kann, dessen konkrete Gestalt allerdings je variierende Züge annimmt. Bildung als autonome bzw. eigensinnige Aneignung von Welt oder – in traditioneller Semantik formuliert – als individuell je eigenständige Einheit von Selbst- und Welterkenntnis ist in der Moderne eingebettet in vielfältige Institutionalisierungsformen. Diese verweisen in ihrer Multifunktionalität und in ihren variierenden Anschlussmöglichkeiten nicht so sehr auf feste und affirmative, sondern eher – wie in den Beiträgen dieses Bandes anklingt – auf diffuse, mitlaufende, oppositionelle, unbestimmte und prekäre Formen von Bildung. Es ist zu hoffen, dass die eigensinnigen Formen der Aneignung von Welt in ihren unterschiedlichsten Institutionalisierungskontexten weiterhin Bezugspunkt empirischer Erwachsenenbildungsforschung bleiben und dass auch die (allgemeine) Erziehungswissenschaft in dem Maße, wie sie in den letzten Jahren zur Erosion des Bildungsbegriffs beigetragen hat, in naher Zukunft auch wieder stärker zur Rehabilitierung dieser zentralen Kategorie und zum Aufweis ihrer empirischen Realisierungsformen beitragen wird.

Die in diesem Band versammelten Autoren zeichnen sich dadurch aus, dass ihre eigene wissenschaftliche Praxis mehr oder weniger stark mit dem wissenschaftlichen Werk von Jochen Kade verbunden ist. Sie sind – im faktischen wie übertragenen Sinne – Weggefährten eines Forschers, der theoretische Neugier mit empirischer Analyse verbindet und der als (inter-)disziplinärer Grenzgänger den Blick auf die Erwachsenenbildung immer wieder in ein fruchtbares Wechsel- und Austauschverhältnis zu allgemeineren erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Perspektiven stellt. Wir alle widmen dieses Buch dem Freund, Kollegen und Anreger zum 60. Geburtstag!

* Der Entstehungsprozess von Büchern erfordert - heute mehr denn je - eine arbeitsteilige Kooperation, bei der unterschiedlichste Personen bzw. Personengruppen in verschiedenen Arbeitsphasen miteinander kommunizieren und sich gegenseitig abstimmen (müssen). Derartige Koordinationsprozesse entfalten mitunter Dynamiken voll unvorhergesehener Überraschungen, was auch und gerade für die technische Ausgestaltung und Fertigstellung der Druckvorlage gilt. Stellvertretend für die vielen, die an dieser gemeinschaftlichen Produktionsarbeit beteiligt waren, danken wir Julia Schütz und insbesondere Sabine Lauber, ohne die dieses Buch in der vorliegenden Form nicht zustande gekommen wäre.

I. Begriffliche Grundklärungen

Aneignung: Entwicklung und Ausdifferenzierung eines Konzepts

Wolfgang Seitter

Der Adressaten- und Teilnehmerbezug ist konstitutiver Bestandteil eines Verständnisses von Erwachsenenbildung, das als Bildungssegment – sowohl historisch als auch gegenwärtig – in hohem Maße durch die Freiwilligkeit der Teilnahme geprägt ist. Die Frage, mit welchen Motiven, Erwartungen und Vorerfahrungen welche Teilnehmer zu welchen Veranstaltungen der Erwachsenenbildung kommen, stand und steht daher im Zentrum erwachsenenpädagogischer Reflexion und lässt ‚Teilnehmerorientierung‘ zu einer – wenn nicht sogar zu der – zentralen Planungskategorie erwachsenenbildnerischen Handelns werden (vgl. Seitter 2002).

Trotz dieses säkularen Teilnehmerbezugs ist es erstaunlich, dass über die tatsächliche Aneignung der Erwachsenenbildungsangebote durch die Teilnehmer lange Zeit relativ wenig bekannt war. Sowohl die Erwachsenenbildungspraxis als auch die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung waren weit mehr an der Erhebung sozialstatistischer Merkmale, an der Bestimmung schicht- oder milieuspezifischer Erwartungen und Vorstellungen oder an der Ansprache bestimmter Zielgruppen interessiert als an der Analyse, wie Teilnehmer faktisch und konkret mit Angeboten der Erwachsenenbildung umgehen.

Erst in den 1980er Jahren erfolgte eine verstärkte Hinwendung zum Beteiligungsverhalten von Teilnehmern, die nicht die planerisch-didaktische Perspektive von Institutionen und Professionellen in Bezug auf (potentielle) Teilnehmer betonte, sondern die die subjektive Sicht und Praxis der Betroffenen selbst empirisch untersuchen wollte. Diese Radikalisierung und Empirisierung der Teilnehmerperspektive war eng verbunden mit dem Aufschwung der Biographieforschung und entsprechender qualitativer sozialwissenschaftlicher Methoden auch und gerade in der Erziehungswissenschaft (vgl. Krüger/Marotzki 1999). In der Erwachsenenbildung ist diese Perspektive zentral mit dem wissenschaftlichen Werk von Jochen Kade sowie mit dem von ihm eingeführten und empirisch fundierten Aneignungsbegriff verknüpft. Der Aneignungsbegriff hat insofern eine wissenschafts- und theoriestrategische Bedeutung, als er genau diesen Perspektivenwechsel begrifflich signalisiert und nicht Vermittlung bzw. die adressatenbezogenen Probleme von (gelungener) Vermittlung, sondern Aneignung bzw. die biographie- und subjektbezogenen Varianzen von Aneignung in das Zentrum des Untersuchungsinteresses rückt.¹

¹ Seine theoriestrategische Zentralität zeigt sich nicht zuletzt auch daran, dass ‚Aneignung‘ als gesellschaftstheoretischer (Marx), sozialwissenschaftlicher (Mead, Berger/Luckmann), kulturso-

Mittlerweile ist diese Perspektive in etlichen empirischen Untersuchungen erfolgreich ‚getestet‘ worden und hat sich als eigenständige Perspektive in der Erwachsenenbildung etabliert, wenngleich der mainstream erwachsenenpädagogischer Forschung nach wie vor auf institutions- und professionsbezogene Fragestellungen bezogen ist.² Allerdings hat auch der Aneignungsbegriff in den letzten zwanzig Jahren eine erhebliche Erweiterung erfahren, und zwar sowohl mit Blick auf externe Theoriebezüge als auch hinsichtlich interner Differenzierungen. Pointiert formuliert hat die Radikalisierung der Teilnehmerorientierung, verstanden als empirisches Programm zur Rekonstruktion des Aneignungshandelns von Teilnehmern, in seinem faktischen Vollzug paradoxerweise wieder zur verstärkten Einbeziehung der Vermittlungsperspektive geführt bzw. zur *Relativierung* von Vermittlung und Aneignung im Rahmen von systemtheoretisch inspirierten Versuchen zur (Einheits-)Bestimmung des Pädagogischen. Diese These soll im Folgenden entfaltet werden, wobei sich vier – in einer historischen Abfolge verortbare – Akzentuierungen bzw. Konstellationen unterscheiden lassen: als *programmatisker Auftakt* die Betonung der Subjektorientierung von Bildung und der autonomen Aneignung selbstständig agierender Erwachsener – auch und gerade im Kontext von Erwachsenenbildungsangeboten (1), als *empirische Entfaltung* die Rekonstruktion differenter, bildungsbezogener, aber nicht bildungszentrierter Aneignungsmodi mit einer Vielfalt unterschiedlichster Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der organisierten Erwachsenenbildung (2), als *systematisierende Abstraktion* die Einführung von ‚vermittelbar/nicht-vermittelbar‘ als neuem Code für das pädagogische System mit der theoretischen Figur des Teilnehmers als einer Übergangsschiffre zwischen Innen und Außen (3) sowie als *erziehungswissenschaftliche Respezifikation* die Differenz von aneignungsbezogener Vermittlung und kommunikationsintegrierter Aneignung im Rahmen einer Theorie pädagogischer Kommunikation (4).

1 Programmatisker Auftakt: Bildung Erwachsener

Der Aneignungsbegriff wird zum ersten Mal in die erwachsenenpädagogische Diskussion im Rahmen der von Karlheinz Geißler und Jochen Kade 1982 veröffentlichten Schrift ‚Die Bildung Erwachsener‘ gebracht. Deutlich stärker als vorangegangene Ansätze einer im Wesentlichen didaktisch verstandenen Teilnehmerorientierung positioniert sich die darin vertretene subjektivitäts- und erfahrungsorientierte Perspektive der Erwachsenenbildung auf der Seite der Teilnehmer als autonom und produktiv handelnde Subjekte von (Erwachsenen-)

ziologisker (Bourdieu) und kulturpsychologisker Begriff (Leontjew) sowohl an Bildungstheorien als auch an empirische (Erwachsenen-)Bildungsforschung anschlussfähig ist (vgl. dazu Kade 1993, S. 397).

2 Zu den unterschiedlichen theoretischen Perspektiven auf die Erwachsenenbildung vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, S. 61ff.

Bildung. Die Selbstständigkeit der Aneignung wird in einem Spannungsverhältnis zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, Glück und Freiheit, Spontaneität und Kooperation verortet. Besondere Bedeutung kommt dabei der lebensweltlichen Erfahrung zu, durch deren reflexive Aneignung Subjektivitätsbildung erst möglich wird.

Das Konzept der Bildung Erwachsener impliziert mit seiner Betonung der subjektiv-biographischen Aneignungsperspektive von Teilnehmern allerdings keine Abgrenzung gegenüber der institutionalisierten Erwachsenenbildung, wie sie etwa bei zeitgleich entfalteten Ansätzen der alternativen, selbstorganisierten Erwachsenenbildung zu finden sind, welche die institutionalisierte Erwachsenenbildung als Verhinderungsinstanz ‚echter‘ Bildung ansehen (vgl. von Werder 1981). Vielmehr nimmt das Konzept die Selbstständigkeit und Selbstorganisation von Teilnehmern in die Erwachsenenbildung hinein, wobei die Autonomie der Aneignung durchaus in einem Spannungsverhältnis zu den Intentionen des Kursleiterhandelns gesehen wird, das nicht-intentionskonforme Aneignungsweisen häufig als Störungen wahrnimmt. Insofern kann das von Kade 1985 vorgelegte Buch ‚Gestörte Bildungsprozesse‘ als ein erster empirischer Versuch gedeutet werden, das Aneignungshandeln von Teilnehmern im Rahmen der institutionalisierten Erwachsenenbildung zu bestimmen, und zwar dergestalt, dass einerseits der Bezug auf Bildung gewahrt bleibt und dass andererseits eine einseitig vom Kursleiterhandeln definierte Sicht vermieden wird. ‚Störungen‘ werden daher nicht als Pathologien oder Abweichungen des ‚eigentlichen‘ Bildungshandelns begriffen, sondern als eine aus der Sicht von Teilnehmern möglicherweise äußerst sinnvolle Aneignungspraxis.³

Gleichwohl bleibt auch im Konzept der Bildung Erwachsener ‚Bildung‘ als Fluchtpunkt und normativer Einheitsbezug des Aneignungshandelns erhalten. Auch dieses Konzept geht davon aus, dass eine im Erwachsenen verankerte Bildungsrationalität existiert, die sich im Gleichklang, in Differenz, konträr oder auch jenseits der Eigenlogik der organisierten Erwachsenenbildung entfaltet. Auch die ‚Bildung Erwachsener‘ konstruiert Aneignung als eine in sich geschlossene bildungszentrierte Einheit, die ihre Kontur wesentlich durch die Abgrenzung von anderen sozialen Realitäten gewinnt, die zu ‚unreinen‘ Formen von (Erwachsenen-)Bildung erklärt werden. Dem Apriori der Wahrscheinlichkeit von Bildung entspricht zwar nicht eine institutionelle, dafür aber eine biographische Schließung, die einen Kern ‚eigentlicher‘ (Erwachsenen-)Bildung gegen alle – gesellschaftlich verursachten – Bedrohungen durch betrieblich-ökonomische Qualifikationsstrategien, kulturelle Kompensationsfunktionen, politische Ent-

3 Die institutionalisierte Erwachsenenbildung wird daher als Schwelle bzw. Zwischenraum bestimmt, der eine Vielfalt des Austausches und sozialer Beziehungen ermöglicht. „Die Schwelle ist der Raum der Berührung und Begegnung, der Vorläufigkeit und des Durchgangs, jenseits der Alternative von Ausgrenzung oder Störung“ (Kade 1985, S. 28).

mündigungsoptionen und hedonistische Freizeitkulturen zu sichern in der Lage ist.⁴

Trotz der theoretisch-programmatischen Betonung „des Eigensinns einer an die empirische Lebenspraxis von Erwachsenen angebundenen Perspektive“ (Kade 1988, S. 19) bleibt dieser Eigensinn im Konzept einer subjektorientierten Bildung Erwachsener daher insgesamt (noch) theoretisch unterbelichtet und empirisch wenig entfaltet. Allerdings beinhaltet die „Anerkennung einer gegenüber Bildungsintentionen eigenständigen Perspektive von Erwachsenen als konstitutives Merkmal von Erwachsenenbildung“ (ebd.) ein Plädoyer gegen einen *substantiellen* Bildungsbegriff, der die empirische Vielfalt von Erwachsenenbildung zu sehen verhindert. Indem die bildungsbezogene Aneignungspraxis als eigenständiger theoretischer Bezugspunkt begriffen und nicht nur als (Rest-)Kategorie aus den – legitimen – Interessen der institutionell-professionellen Planungsnotwendigkeit abgeleitet wird, ‚befreit‘ die subjektbezogene Perspektive von (Erwachsenen-)Bildung die traditionelle Adressaten- und Teilnehmerforschung von ihrer bildungsplanerischen Dienstfunktion und öffnet sie für die empirische Vielfalt von Aneignungsformen.

2 Empirische Entfaltung: Varianz der Aneignungsmodi und Vielfalt von Aneignungsverhältnissen

Nach dem programmatischen Auftakt kommt es dann in den Folgejahren zu einer empirischen Entfaltung und Fundierung dieser Perspektive durch konkrete Forschungsvorhaben, deren Ergebnisse gleichzeitig in modernisierungstheoretisch-zeitdiagnostischer Absicht gedeutet werden:

In der 1989 veröffentlichten Studie ‚Erwachsenenbildung und Identität‘ (vgl. Kade 1989a) wird zum ersten Mal auf empirisch breiter(er) Basis von der radikalen Differenz zwischen erwachsenenbildnerischem Handeln der Professionellen und subjektivem Aneignungshandeln der Teilnehmer ausgegangen. Dabei zeigt sich in der Rekonstruktion der Bezugsformen und Verarbeitungsweisen, mit denen Teilnehmende eines Volkshochschulkurses sich diesen subjektiv aneignen, eine Varianz der Aneignungsmodi, die zwischen Bildung, Geselligkeit und Tätigkeit changiert. Bildung erweist sich als nur eine Form der Aneignung, die gleichberechtigt neben andere Formen tritt. Der Kurs wird von Teilnehmern eben nicht nur als bildungsbezogene Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten, sondern genauso als Form der sozialen Zugehörigkeit begriffen und angeeignet oder als Möglichkeit der „Inanspruchnahme von formellen und informellen Tätigkeitsangeboten unterschiedlichster Art“ (ebd., S. 317) genutzt.

4 Zu den in dieser Hinsicht bestehenden Parallelen mit einer institutions- und professionsbezogenen Perspektive auf die Erwachsenenbildung vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, S. 61ff.

Die Individualisierung der Aneignung und die Pluralisierung von Aneignungsformen lassen daher den Bildungsbezug kontingent werden. Er steht nicht mehr im Zentrum des Aneignungshandelns, sondern wird *ein* Bezugspunkt unter anderen mit vielfältigen Möglichkeiten der sowohl kursinternen als auch kursexternen (sozialen) Abgrenzung. Insofern zerfällt die institutionalisierte Erwachsenenbildung aus der Sicht der Teilnehmer in eine Vielfalt von Themen, Inhalten, Eindrücken, Erfahrungen und löst sich als eine spezifische, über Bildung definierte und integrierte gesellschaftliche Institution von innen her auf (vgl. ebd., S. 319). Die Aneignung von Angeboten der Erwachsenenbildung erfolgt zwar bildungsbezogen, aber keineswegs bildungszentriert. Gesellige Unterhaltung, lebensweltliche Integration und die Fortsetzung alltäglicher Lebenspraktiken sind aus der Sicht der Teilnehmenden daher auch nicht ein pädagogisch zu beseitigender Mangel, sondern die Voraussetzung und Bedingung dafür, dass es überhaupt zu einer – fortgesetzten – Teilnahme kommt.⁵ Inwieweit sich diese Teilnahmevoraussetzungen in der faktischen Aneignungspraxis eines Bildungsangebotes kontinuierlich oder durch bildungsbezogene Aneignungsmodi ersetzt bzw. ergänzt werden, ist eine nicht mehr theoretisch-programmatisch, sondern nur empirisch zu beantwortende Frage.

Der Aufweis der empirischen Vielfalt von individuellen Aneignungsformen hat allerdings nicht nur eine Relativierung des Bildungsbezugs zur Folge, sondern impliziert parallel und gleichzeitig eine gesellschaftstheoretische Neubestimmung der Erwachsenenbildung. Diese Neubestimmung, wie sie Kade in seinem Aufsatz ‚Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung‘ (vgl. Kade 1989b) mit Stichworten wie Entgrenzung, Pluralisierung und Hybridisierung vornimmt, markiert dabei drei sich einander bedingende und sich gegenseitig verstärkende Entwicklungen: erstens das Brüchigwerden der Erwachsenenbildung als *Bildungsinstitution*, ihre Thematisierung als *Bildungsinstitution* sowie ihre (bewusste) Öffnung für neue Funktionen, zweitens die Auswanderung der Bildungsdimension von Einrichtungen der Erwachsenenbildung in andere, primär nicht pädagogisch gerahmte Institutionen hinein sowie drittens die Etablierung der Erwachsenenbildung als universeller Bezugspunkt des Alltags, als generalisierte gesellschaftliche Erwartungshaltung. Mit diesem „Übergang von den Erwachsenenbildungsinstitutionen zur Erwachsenenbildung als Institution“ (ebd., S. 802) kommen neue Institutionalisierungsformen der Bildung Erwachsener in den Blick, in denen die Bildungsdimension von vornherein und auch institutionell sichtbar hybride Verbindungen zu anderen – geselligen, unterhaltenden, kulinarischen, sportlichen – Dimensionen eingeht (vgl.

5 Die Relativierung des Lern- und Bildungsbezugs sowie die Integration von Freizeit, Geselligkeit, Vergnügen und Genuss können dann sogar als intelligente Formen des Widerstandes im Modus der Beteiligung an Erwachsenenbildung gedeutet werden, insofern als sich Teilnehmer der kulturellen Präsenz und dem Einfluss des (lebenslangen) Lernen(müssen)s nicht über Ablehnung oder Widerstand entziehen, sondern das Aneignungsmuster des Lernens an die Aneignungslogik von Freizeit und Alltag assimilieren (vgl. Kade/Seitter 1996, 1998).

dazu auch Lüders 1994; Lüders/Kade/Hornstein 1995) Als prototypische Orte dieser – neuen – Verbindungen mit ihrer ‚unreinen‘, ‚fragilen‘, ‚vorläufigen‘ und ‚zerstreuten‘ Pädagogik erweisen sich die Massenmedien und insbesondere das Fernsehen, das in der Folge einen neuen Strang empirischer Forschungen abgibt (vgl. Kade 1996a, b; Kade/Lüders 1996).⁶

Die gleichzeitige Aufwertung und Relativierung von Erwachsenenbildung und ihr Rückbezug auf das Aneignungshandeln von Teilnehmern kulminieren in einem Verständnis von Erwachsenenbildung, das diese als „gesellschaftliche Organisation von Aneignungsprozessen“ (Kade 1993, S. 397), als „Konstitution und Strukturierung von Aneignungsverhältnissen“ (ebd., S. 400) begreift. Mit dem Konzept der Aneignungsverhältnisse werden die institutionelle Seite der Erwachsenenbildung bzw. – allgemeiner formuliert – institutionelle settings sowohl innerhalb als auch außerhalb der organisierten Erwachsenenbildung wieder auf die Aneignungsseite der Teilnehmer bezogen, und damit wird ein Rahmen bestimmt, in dem spezifische Aneignungsweisen wahrscheinlicher sind als andere.

„Aneignungsverhältnisse fördern bestimmte Segmente der Aneignung von Welt, erschweren andere und sind wieder anderen gegenüber indifferent. Sie bergen eine Vielzahl von Aneignungsmöglichkeiten in sich. Welche entdeckt und realisiert werden, hängt zwar von den Subjekten ab, von deren Biographie und Lebenslage, ist jedoch nicht individuell zufällig“ (ebd.).

Dieser strukturelle Blick auf die Vielfalt von Aneignungsverhältnissen ist somit einerseits offen für die gesellschaftliche Organisation von Aneignung diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung und bricht andererseits die normative, bildungsfixierte und zumeist defizitorientierte Ausrichtung institutioneller (Erwachsenenbildungs-)Programmatik in Richtung differenter, gleichberechtigter Aneignungsformen auf.

3 Systematisierende Abstraktion: Systembildung des Pädagogischen

Angesichts der Pluralisierung von Institutionalisierungsformen des Lernens im Erwachsenenalter und der konkreten, empirisch nachweisbaren Vielfalt von subjektiven Aneignungsweisen stellt sich das Problem, inwieweit sich diese

6 Ob diese Neubestimmung der Erwachsenenbildung tatsächlich aus der Entgrenzung des Feldes resultiert oder ‚nur‘ der entgrenzten Perspektive des Beobachters geschuldet ist, wird immer wieder Anlass zu – kontroversen – Kommentierungen und Präzisierungen (vgl. etwa Schäffter 1999; Seitter 2000, S. 90 sowie Wittpoth in diesem Band).

entgrenzende Vielfalt noch mit Blick auf einen – wie immer gearteten – Einheitsbezug denken lässt, inwieweit

„die durch zunehmende Pluralität, ja, Beliebigkeit pädagogischer Ziele, durch thematisch-inhaltliche Ausdehnung, massenmediale Erweiterung der Reichweite und die umfassende soziale Inklusion der Bevölkerung gewachsene Komplexität des Pädagogischen theoretisch wieder unter Kontrolle gebracht werden kann“ (Kade 1997, S. 32).

Die Suche nach einem möglichen strukturellen/systemischen Zusammenhang zwischen höchst divergenten Feldphänomenen hat dabei nicht nur die Einführung von Begriffen mit einem hohen Abstraktionsgrad zur Folge, sondern verortet – gerade deshalb – die erwachsenenpädagogische Analyse in einen allgemeineren erziehungswissenschaftlichen Kontext. Die ‚Systembildung des Pädagogischen‘, wie Kade seine diesbezüglichen Versuche nennt, sehen daher auch von einer engen feldbezogenen Fixierung auf die Erwachsenenbildung ab und versuchen, eine Bestimmung für das gesamte Feld der Pädagogik zu liefern. Sein in dieser Hinsicht grundlegender Beitrag stellt der 1997 veröffentlichte Aufsatz ‚Vermittelbar/Nicht-Vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen‘ dar, in dem Kade ‚vermittelbar/nicht vermittelbar‘ als den entscheidenden Code für das Erziehungssystem definiert und damit die Luhmannsche Codebestimmung von Selektion ersetzt. Der Modalitätscode von ‚vermittelbar/nicht vermittelbar‘ als Spezifik des pädagogischen Systems bezeichnet dabei nicht die einfachen, im Alltag gleichsam mitlaufenden Formen von (Wissens-)Vermittlung, sondern ihre reflexiv gewordene Form, wobei die gesellschaftliche Notwendigkeit von (Wissens-)Vermittlung stillschweigend vorausgesetzt wird. Die Adressaten der Vermittlungsoperationen sind die psychischen Systeme, die als solche nicht dem pädagogischen System angehören und für die Aneignung den eigenen systemspezifischen Operationsmodus darstellt. Gerade der Systemcode ‚vermittelbar/nicht vermittelbar‘ bringt den Aneignungsbegriff zentral ins Spiel, der als spezifische biographisch gesteuerte Operation des psychischen Systems verstanden wird und den Adressaten der Vermittlung nicht in Einheit, sondern in Differenz zum pädagogischen System thematisiert. Erst mit dem Übergang vom Adressaten zum Teilnehmer wird der Wiedereintritt (re-entry) des Ausgeschlossenen ermöglicht, allerdings in der Form, dass derjenige, der als Teilnehmer „im pädagogischen System anwesend ist [...] zugleich auf sein Abwesendsein verweist“ (ebd., S. 51). Der Teilnehmer ist diejenige theoretische Figur, die den Vollzug des Systemübergangs *und* die Unmöglichkeit seiner faktischen Realisierung gleichzeitig symbolisiert. Die Figur des anwesend-abwesenden Teilnehmers macht die Unbestimmtheit bzw. Überkomplexität des Adressaten für das pädagogische System bearbeitbar, ohne dass dabei das Wissen um die grundlegende Differenz von Adressat und Teilnehmer verloren geht. Mit der Konstruktion des Teilnehmers sensibilisiert sich das pädagogische System nach Maßgabe der eigenen Autopoiesis für

bestimmte „Irritationen aus der ihm verschlossen bleibenden Welt seiner Adressaten“ (ebd., S. 53) und stellt mehr oder weniger lose Koppelungen beider Systeme – im Sinne gegenseitiger Resonanz- und Irritationsbereitschaft – her.

Die Systembildung des Pädagogischen geht insofern von der Verselbstständigung der Aneignung gegenüber der Vermittlung aus. Vermittlung wird gleichgültig gegenüber Aneignung, beide stabilisieren sich durch gegenseitige Indifferenz. Solange Vermittlungsoperationen (problemlos) fortgeführt werden können, solange das pädagogische System Adressaten immer wieder erfolgreich zu Teilnehmern machen kann, reproduziert sich Pädagogik als Vermittlungssystem in relativer Gleichgültigkeit gegenüber der Frage, ob und wie Inhalte angeeignet werden. Der inhaltlichen Beliebigkeit und Trivialisierung von Vermittlung entspricht die Autonomisierung und Freistellung von Aneignung. Die damit verbundene Verlagerung der Verantwortung von der Anbieter- zur Aneignungsseite führt nicht zuletzt zu einer „Selbstorganisationszumutung“ (ebd., S. 60) an die Adressaten mit der Konsequenz, dass die Vermittlungsoperationen des pädagogischen Systems einer biographisch überformten Zweitprogrammierung durch die Individuen unterliegen (vgl. in diesem Sinne auch Kade/Seitter 1999).

4 Erziehungswissenschaftliche Respezifikation: Pädagogische Kommunikation als aneignungsbezogene Wissensvermittlung und kommunikationsintegrierte Aneignung

Die systemtheoretisch inspirierten Überlegungen zur Systembildung des Pädagogischen nahmen (erneut) Fragen der Einheit, Systematisierung und Strukturierung des Pädagogischen auf, nachdem die empirisch untermauerten Konzepte der ‚Entgrenzung des Pädagogischen‘ und der ‚Pluralisierung von Aneignungsverhältnissen‘ die Fixierung auf institutionell und professionell betreute Kontexte durchbrochen und damit diejenigen Grenzziehungen attackiert hatten, „die unter dem Einfluß des bildungspolitischen Professionalisierungs- und Institutionalisierungsprogrammes der Bildungsreformära den wissenschaftlichen Diskurs lange Zeit dominiert haben“ (Kade 1997, S. 32). Die damit vollzogene Öffnung und Einbeziehung differenter Institutionalisierungsformen auch jenseits organisatorisch-professionell verfestigter Kontexte ging allerdings mit einer theoretischen Abstrahierung einher, die (zunächst noch) von systeminternen Differenzierungen und Präzisierungen weitgehend absah. Erst in jüngster Zeit sind erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Respezifikationen beobachtbar, die insbesondere im Kontext des Projekts ‚Wissensgesellschaft. Umgang mit Wissen im Kontext zweier sozialer Welten vor dem Hintergrund der universellen Institutionalisierung des Pädagogischen‘ entwickelt worden sind und noch entwickelt werden (vgl. zu ersten Befunden Kade 2003a, b; Kade/Seitter 2003). Die Respezifikationen betreffen insbesondere die mit Blick auf ‚pädagogische Kommunikation‘ entfaltete Verbindung von Vermittlung und Aneignung, und

zwar in doppelter Hinsicht: Einerseits wird pädagogische Kommunikation verstanden als *aneignungsbezogene* Wissensvermittlung in Absetzung von *bloßer* Wissensvermittlung.

„Diese Differenz markiert, dass sich von pädagogischer Kommunikation nur dann reden lässt, wenn der Prozess der Wissensvermittlung aneignungsbezogen strukturiert ist, d.h. wenn die Vermittlungsbemühungen nicht nur mit Blick auf entsprechende Aneignungsergebnisse kommunikativ überprüft werden, sondern auch durch eine pädagogische (gute) Absicht gerahmt und mit einer entsprechenden – meist defizitären – Adressatenkonstruktion verbunden sind“ (Kade/Seitter 2003).

Wissensvermittlung gerät hier in den Blick als eine Operation, bei der sich die Aufmerksamkeit

„zu Lasten des Aspektes ‚Information‘ und zu Gunsten der Aspekte ‚Mitteilung‘ und ‚Verstehen‘ verschiebt, bzw. bei [der] der Aspekt ‚Information‘ unter den Aspekten ‚Mitteilung‘ und ‚Verstehen‘ reflektiert wird“ (ebd.).

Wissensvermittlung versteht sich im Kontext pädagogischer Kommunikation somit immer als aneignungsbezogener Operationsmodus, d.h., sie sieht gerade nicht von den individuellen Aneignungsbezügen ab, sondern strukturiert sich mit Blick auf sie. Allerdings darf Vermittlung nicht nur als interaktionsbezogener Modus – als Vermittlung unter Anwesenden – verstanden werden, sondern ebenso als Form, die sich – wie im Kontext (massen-)medialer Vermittlung – auf physisch nicht Anwesende beziehen kann. Andererseits wird Aneignung im Rahmen pädagogischer Kommunikation nicht (nur) als selbstreferentielle Operation des psychischen Systems definiert und damit außerhalb des pädagogischen Systems verortet. Vielmehr wird die Aufmerksamkeit auf die Art und Weise gelenkt, wie Aneignung innerhalb der pädagogischen Kommunikation prozessiert wird, so dass gerade der Differenz von *kommunikationsintegrierter* Aneignung und *bewusstseinsintegrierter* individueller Aneignung eine erhebliche analytische und theoriestrategische Bedeutung zukommt (zu diesen Unterscheidungen vgl. auch Kade 2003a). Kommunikationsintegrierte Aneignung lässt sich zwar als Verweis auf bewusstseinsintegrierte Aneignung deuten, ebenso wie die Figur des Teilnehmers ist sie aber gekennzeichnet durch eine hybride Übergangsstellung der Gleichzeitigkeit von Innen und Außen. Kommunikationsintegrierte Aneignung drückt somit die Beziehung des pädagogischen Systems zum psychischen System „als systemintern lesbares Paradox aus und bearbeitet sie in dieser Form intern weiter“ (ebd.).

Aneignung muss in der pädagogischen Kommunikation nicht in jedem einzelnen Kommunikationsereignis festgestellt werden, sie muss aber tendenziell feststellbar und damit der Überprüfung zugänglich sein.

„Bezogen auf die außerhalb der Kommunikation stattfindende individuelle Aneignung kann die pädagogische Kommunikation nur darauf vertrauen, dass sie stattfindet, oder sie kann fortfahren auf der Grundlage einer unterstellten Aneignung. Bezogen auf die innerhalb der Kommunikation stattfindende Aneignung kann sie diese überprüfen und das Ergebnis als Hinweis auf eine außerhalb stattgefundene Aneignung behandeln“ (ebd.).

Insofern haben die Formen, mit denen Aneignung im Rahmen pädagogischer Kommunikation thematisiert wird, immer etwas mit Selektion zu tun. Allerdings muss Selektion in diesem Zusammenhang nicht nur als explizite, von der Vermittlung als verschieden markierte Feststellungs- und Überprüfungsoperation verstanden werden, sie kann auch mit der Operation des Vermittelns gleichsam mitlaufen. Das Formenspektrum, das für diese Überprüfungsoperationen faktisch genutzt wird, korrespondiert in erheblichem Maße mit den institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen pädagogischer Kommunikation. In der sozialen Welt von Obdachlosen kommt beispielsweise die direkte, asymmetrisch angelegte Thematisierung von Klienten und die explizite Feststellung ihrer Defizite häufiger vor als im Unternehmensbereich, wo

„von den Adressaten der Wissensvermittlung einerseits mehr Selbstdisziplinierung und mehr Selbstsozialisation erwartet wird, andererseits auf die Wirksamkeit der den Arbeitsalltag begleitenden kontinuierlichen Evaluation bei unterschiedlichsten Gelegenheiten sowie auf die Präsenz medialer Kommunikation vertraut wird“ (Kade/Seitter 2003).

Die Feststellung von Aneignungsprozessen innerhalb pädagogischer Kommunikation hat daher immer auch mit institutionellen Machtstrukturen und Prägeeffekten zu tun, aber auch mit dem, was in der Sprache traditioneller Pädagogik mit dem Begriff ‚pädagogischer Takt‘ markiert wird.

Literatur

- Geißler, K./Kade, J.: Die Bildung Erwachsener. Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. München/Wien/Baltimore 1982
- Kade, J.: Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985

- Kade, J.: Pädagogische Situation – Bildung Erwachsener – Subjektive Aneignung. Zum Stand der erwachsenenpädagogischen Theorieentwicklung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 21 (1988), S. 9-25
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989 (zweite Auflage 1992) (a)
- Kade, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung – Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), H.6, S. 789-808 (b)
- Kade, J.: Einige Überlegungen zur Adressaten- und Teilnehmerforschung angesichts der Universalisierung der Erwachsenenbildung. In: Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (Hrsg.): Erwachsenen-Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Bremen 1991, S. 75-81
- Kade, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), H. 3, S. 391-408
- Kade, J.: „Tatort“ und „Polizeiruf 110“. Zur biographischen Kommunikation des Fernsehens in beiden deutschen Staaten. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 9 (1996), H. 1, S. 114-126 (a)
- Kade, J.: Das Modell „Boulevard Bio“. In: Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied 1996, S. 1-14 (b)
- Kade, J.: Vermittelbar/Nicht-Vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1997, S. 30-80
- Kade, J.: Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Kommunikation über das/dem/im Erziehungssystem. Erziehungswissenschaftliche Fragen an die Systemtheorie. Frankfurt/M. 2003 (im Druck) (a)
- Kade, J.: Wissen – Umgang mit Wissen – Nichtwissen. Über die Zukunft pädagogischer Kommunikation. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Opladen 2003 (im Druck) (b)
- Kade, J./Lüders, Ch.: Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen massenmedialer Wissensvermittlung. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 1996, S. 887-923
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W.: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart 1999
- Kade, J./Seitter, W.: Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie, Alltag. Opladen 1996
- Kade, J./Seitter, W.: Bildung – Risiko – Genuß. Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied 1998, S. 51-59
- Kade, J./Seitter, W.: ‚Aneignung‘, ‚Vermittlung‘, und ‚Selbsttätigkeit‘ – Neubewertung erwachsenendidaktischer Prinzipien. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven. Neuwied/Kriftel 1999, S. 32-45

- Kade, J./Seitter, W.: Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (2003), H. 3 (im Druck)
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999
- Lüders, Ch.: Verstreute Pädagogik – Ein Versuch. In: Horn, K.-P./Wigger, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 103-128
- Lüders, Ch./Kade, J./Hornstein, W.: Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 207-215
- Schäffter, O.: Entgrenzung des pädagogischen Handelns – eine ‚optische Täuschung‘. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 2: Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied/Kriftel 1999
- Seitter, W.: Lesen, Vereinsmeiern. Reisen. (Vergessene) Elemente einer Theorie lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000), H. 1, S. 81-96
- Seitter, W.: Erwachsenenpädagogische Ethnographie oder die Annäherung der Erwachsenenbildung an ihre Teilnehmer. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002), H. 6, S. 918-937
- Werder, L. v.: Zur Theorie außerinstitutioneller Erwachsenenbildung. In: Pöggeler, F./Wolterhoff, B. (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1981, S. 207-224

Wissensvermittlung. Zur Differenz von personalen, medialen und strukturalen Formen der Wissensvermittlung

Christiane Hof

1 Ausgangspunkt

„Vermittlung‘ bezeichnet das gesellschaftliche Problem, das der Entwicklung des Pädagogischen zugrunde liegt und zu dessen Lösung sie beitragen soll, ja, dessen Lösung von ihr abhängen soll, und zwar der Vermittlung von gesellschaftlichen Teilbereichen ebenso wie von Individuum und Gesellschaft. Das Pädagogische ist die Praxis des Vermittelns von Wissen an die als Subjekte verstandenen Individuen, und es ist ein Ort, an dem das Vermitteln unterschiedlicher Welten als soziale Praxis unmittelbar geschehen soll“ (Kade 1997a, S. 35f.).

Mit diesen Worten hat Jochen Kade an das Vermitteln als zentrale Aufgabe pädagogischen Handelns erinnert und damit deutlich gemacht, dass ungeachtet aller Pluralität pädagogischer Aktivitäten innerhalb und außerhalb der traditionellen Bildungsinstitutionen (vgl. Kade 1997b) dennoch von einer Einheit des Pädagogischen, von einem gemeinsamen Bezugspunkt pädagogischen Handelns auszugehen ist. Diese Einheit wird zum einen auf der Ebene gesellschaftlicher Praxis gesehen und zum anderen auf der Ebene professionellen Handelns. Als gesellschaftliche Praxis übernimmt die Pädagogik die Aufgabe, eine Verbindung zwischen den sich in der Moderne ausdifferenzierenden Handlungs- und Lebenssphären zu ermöglichen (vgl. Kade 1997a, S. 33f.). Diese gesellschaftliche Aufgabe wird innerhalb des pädagogischen Systems dadurch bearbeitet, dass Vermittlung als Methode der Wissensvermittlung gefasst (vgl. ebd., S. 40) und somit als Aufgabe des professionellen Handelns begriffen wird.

Die Rede von der Vermittlung ist im pädagogischen Kontext also einzugrenzen. Es geht hier nicht um die Vermittlung von Arbeit (die etwa im Rahmen der Arbeitsvermittlung im Zentrum steht) oder um die Vermittlung zwischen Streitenden (die heute im Begriff der Mediation gefasst wird), sondern um die Übertragung oder Weitergabe von Wissen (vgl. Duden Bd. 9, 1999, S. 4251f.).

Der Verweis auf die Wissensvermittlung als zentrale Aufgabe pädagogischen Handelns ist keineswegs neu. Allerdings wird in der erziehungswissenschaftlichen Tradition meist vom Unterrichten gesprochen und damit eine Eingrenzung auf personale Vermittlungsformen vollzogen. Denn Unterricht wird ganz *allgemein* begriffen als eine Handlungsform, in der ein Unterrichtender einen Unterrichteten über einen Inhalt unterrichtet, ihm also eine Information weitergibt.

Bei diesem Vorgang wird der Versuch unternommen, „eine Erweiterung des gegebenen Wissens-, Kenntnis- und Fähigkeitsstandes auf Seiten des bzw. der Unterrichteten hervorzurufen“ (Terhart 1994, S. 133). Er setzt eine Differenz des Kenntnisstandes voraus und intendiert eine Nivellierung dieses Unterschieds.

Allerdings wird zunehmend deutlich, dass mit der Rede von Unterricht nur *eine* Form pädagogischer Wissensvermittlung angesprochen ist. Gerade die jüngere Forschung hat gezeigt, dass verschiedene Formen der Vermittlung von Wissen zu unterscheiden sind. Jochen Kade hat in diesem Zusammenhang die personale, die mediale und die strukturelle Wissensvermittlung voneinander abgegrenzt:

„Unter den vielen historisch sich entwickelnden Formen lassen sich als grundlegende Formen neben der personalen Vermittlung in face-to-face-Situationen, orientiert am Modell Unterricht, die Formen medialer und struktureller Vermittlung ausmachen, die gerade im Kontext massen- und multimedialer Vermittlung gesellschaftlich an Bedeutung gewinnen“ (Kade 1997a, S. 47f.).

Mit dem Begriff Unterricht lassen sich all diese Phänomene kaum erfassen, denn die Rede vom Unterricht begrenzt die pädagogisch gestaltete Wissensvermittlung auf personale Interaktionsverhältnisse – und schließt damit andere Formen des Lehrens aus. Außerdem wird Unterricht meist bezogen auf eine Situation, in der mit pädagogischer Absicht, in planmäßiger Weise, innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens, in Form von Berufstätigkeit eine Erweiterung des Wissens- und Fähigkeitsstandes einer Personengruppe angestrebt wird (vgl. Terhart 1994). Die Rede vom Unterricht bezieht sich also in erster Linie auf Wissensvermittlung in Schule, Fortbildungsinstitut und ähnlichen pädagogischen Organisationen.

Demgegenüber enthält der Vermittlungsbegriff – wie ich im Folgenden ausführen möchte – weitergehende analytische Möglichkeiten. Er ermöglicht nicht nur die Berücksichtigung von Vermittlungsprozessen, die sich jenseits klassischer pädagogischer Organisationen vollziehen, sondern auch die Erfassung von Vermittlungsformen, die über personal gebundene Interaktionsverhältnisse hinausgehen.

2 Formen pädagogischer Wissensvermittlung

Für eine detailliertere theoretische Analyse von Wissensvermittlungsprozessen bedarf es eines formalen heuristischen Begriffsrahmens. Dabei lässt sich anknüpfen an das didaktische Dreieck (vgl. Prange 1983; Petersen/Priesemann 1990; Sünkel 1996). Es verweist darauf, dass alle Wissensvermittlungsprozesse in

sozialer Hinsicht auf Lehrenden (Pädagogen, Weiterbildner) und Lernenden (Adressaten, Teilnehmer) basieren und in sachlicher Hinsicht auf Wissensinhalte (Lerngegenstände) bezogen sind.

Allerdings ist damit noch nichts gesagt darüber, in welcher *Form* die Wissensvermittlung organisiert ist, *wer* als *Pädagoge* tätig wird, über welches Wissen, welche Kompetenzen, welches Selbstverständnis, welche Ziele die Weiterbildner verfügen und wie sie ihre theoretischen Überlegungen und Absichten in konkrete Handlungssituationen umsetzen. Ebenso wenig wissen wir über die konkreten *Adressaten* und ihre milieuspezifischen, kognitiven oder motivationalen Situationen. Auch die *Inhalte* können sehr unterschiedlich sein. In diesem Zusammenhang spielt sicherlich das thematisierte Wissen eine Rolle – ob es sich also um Sachverhaltswissen, Personwissen, Aufgabenwissen oder Strategiewissen handelt. Zugleich werden die Inhalte des Lehr-Lern-Prozesses auch durch die gewählten Medien und Methoden konstruiert. Es gilt also genauer zu fragen, wie die Bildungsinhalte durch didaktisch-methodische Entscheidungen als Gegenstände von Wissensvermittlungsprozessen konstituiert werden. Mit anderen Worten: Eine detaillierte Einsicht in die spezifische Gestalt von Wissensvermittlungsprozessen lässt sich erst dadurch gewinnen, dass die konkrete Konfiguration analysiert wird.

Für eine erste Differenzierung lassen sich drei Formen der pädagogischen Vermittlung von Wissen unterscheiden: die personale (2.1), die mediale (2.2) und die strukturelle (2.3) Form. Diese sollen im Folgenden sowohl in ihren handlungsbezogenen Problemen wie auch in ihren strukturellen Merkmalen beschrieben werden.

2.1 Personal strukturierte Wissensvermittlung

Die Form pädagogisch konzipierter Wissensvermittlung, die in der pädagogischen Literatur meist behandelt wird, zeichnet sich durch die Interaktion zwischen Anwesenden aus. Die Wissensvermittlung ist hier in erster Linie personal strukturiert: Die Weitergabe von Wissen geschieht im Rahmen direkter Interaktionsverhältnisse.

Handlungstheoretisch betrachtet steht damit der Unterrichtende im Zentrum. Ihm wird die Aufgabe der Wissensvermittlung zugewiesen; seine Belehrung soll eine Bildungshilfe für den Adressaten darstellen; sie soll auf die Bildung des Subjekts ausgerichtet sein, im Adressaten – und nicht im Lehrenden – ihren Bezugspunkt haben. Auf der Basis seiner pädagogischen Intentionen sowie unter Berücksichtigung der kognitiven, motivationalen und sozialen Voraussetzungen der Lernenden hat der Unterrichtende die Unterrichtsthemen, die Methoden sowie die Medien auszuwählen.

Neben den normativen Erwartungen an die Person des Wissensvermittlers sind aber auch die Intentionen der Akteure sowie die situativen Handlungsbedingungen zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang hat Helsper (1996) auf konstitutive professionelle Antinomien des Lehrerhandelns hingewiesen und dargelegt, dass Lehrende (a) in einer Situation zwischen Nähe und Distanz zum Schüler stehen, (b) sich sowohl an der Spezifik des Einzelfalls als auch an verallgemeinerten Erklärungs- und Handlungsmustern orientieren sollen und (c) sich zwischen der Orientierung an den unterschiedlichen (individualisierten) Adressaten und der Vermittlung zeitloser Werte bewegen. Darüber hinaus ist (d) ihr Handeln im Spannungsfeld zwischen den Erfordernissen der Interaktion und der Organisation angesiedelt und (e) durch das Spannungsverhältnis zwischen Handlungsautonomie und -heteronomie gekennzeichnet.

Die konkrete empirische Analyse des Lehrerhandelns, wie sie der Analyse Helspers zugrunde liegt, ermöglicht nicht nur eine differenziertere Beschreibung der Probleme professionellen pädagogischen Handelns, sondern erlaubt auch eine *strukturtheoretische Differenzierung* und Typologisierung unterschiedlicher Unterrichtskonzepte. So konnte auf der Basis einer empirischen Befragung von Lehrenden aus unterschiedlichen Bereichen der Weiterbildung aufgezeigt werden (vgl. Hof 2001), dass alle Aspekte des didaktischen Dreiecks unterschiedlich gedeutet werden: das Selbstverständnis als Lehrender, die Perspektive auf die Teilnehmer und die Konstruktion des Bildungsinhalts sind ebenso vielfältig wie die Vorstellungen vom Prozess des Lehrens und Lernens und die Ziele von Bildungsarbeit. Zugleich aber lassen sich spezielle Konfigurationen erkennen, so dass es möglich wird, die vielfältigen Vorstellungen und Gestaltungsprinzipien, nach denen Lehrende ihren Unterricht planen, zusammenzufassen.

Unterricht als Belehrung/Unterweisung beschreibt ein Unterrichtskonzept, in dem die Weitergabe neue Kenntnisse über ein Thema im Mittelpunkt steht. Der Pädagoge definiert sich als Sachexperte, der den Teilnehmenden feststehendes Wissen vermittelt. Da der Lehrende einen Überblick über das behandelte Thema hat und dieses in seiner Systematik behandelt werden soll, übernimmt er die Auswahl, die Strukturierung und die methodische Aufbereitung der Lehrinhalte.

Beim *Unterricht als Training* steht das Ausprobieren und Einüben vorgestellter Verhaltensweisen im Mittelpunkt. Inhalt dieses Unterrichts ist also weniger ein Sachverhaltswissen, das in seiner Systematik zu entfalten wäre, sondern vielmehr Handlungsstrategien und Verhaltensweisen. Das individuelle Handeln soll dadurch verbessert werden, dass vorgeführte Verhaltensweisen eingeübt werden. Die Teilnehmer werden zu konkreter Aktivität geführt und haben dadurch die Möglichkeit, in einer ‚Nicht-Ernst-Situation‘ neue Strategien auszuprobieren und in ihren Wirkungen zu erleben. Diesen Prozess arrangiert und gestaltet der Trainer, der sich hier sowohl als Fachexperte wie auch als Methodenexperte präsentiert.

Während bei der Unterweisung/Belehrung ein Thema systematisch erarbeitet wird und beim Training das praktische Verhalten der Teilnehmer im Mittelpunkt steht, lässt sich *Unterricht als Beratung* dadurch charakterisieren, dass das Fachwissen des Dozenten mit den konkreten Fragen und Problemen der Teilnehmer in Beziehung gebracht wird. Dabei bilden die konkreten Problemlagen und Situationen der Teilnehmer den Ausgangspunkt für die Wissensvermittlung. Entsprechend kommt dem Berater nicht die Aufgabe zu, sein Wissen systematisch und vollständig darzulegen, sondern immer nur so weit, wie es im Zusammenhang mit den Problemlagen der Teilnehmer steht. Da die Adressaten in die Lage versetzt werden sollen, selber ihre Problemsituationen zu meistern, wird besonderer Wert darauf gelegt, dass die Lernenden sich aktiv am Problembearbeitungsprozess beteiligen und die Berater primär eine fachliche und methodische Unterstützung anbieten.

Auch beim *Unterricht als Moderation* stehen die persönlichen Problemlagen der Teilnehmenden im Zentrum. Dabei wird allerdings den Teilnehmern nicht so sehr das Fachwissen des Pädagogen zur Lösung seiner Probleme angeboten. Stattdessen übernimmt er in erster Linie die Aufgabe, Rahmenbedingungen *zu schaffen*, in denen der Lernende methodisch angeleitet das eigene Wissen aktualisiert und ordnet, um mit diesem ihm zur Verfügung stehenden Fundus Probleme zu bearbeiten.

Personale Wissensvermittlung zeichnet sich – so lässt sich an dieser Stelle *zusammenfassend* festhalten – nicht nur dadurch aus, dass die Vermittlung in direkte Interaktionsverhältnisse eingelagert ist, sondern es gilt auch zu berücksichtigen, dass die Interaktionspartner ihre je eigene Sicht auf das Lehren und Lernen haben. Die Gestaltung der Wissensvermittlung basiert demzufolge nicht nur auf den Möglichkeiten und Grenzen der ‚Kommunikation unter Anwesenden‘ (Kieserling 1999), sondern auch auf den subjektiven Theorien und Deutungen der Akteure sowie den Antinomien professionellen Handelns.

2.2 Mediale Wissensvermittlung

Mediale Wissensvermittlung zeichnet sich gerade durch das Fehlen direkter Interaktion unter Anwesenden aus. Die Medien übernehmen die Funktion der Speicherung, Übermittlung und Verarbeitung von Information und Wissen. In der Moderne sind dabei meist Massenmedien gemeint, „die sich zur Verbreitung von Kommunikation technischer Mittel der Vervielfältigung bedienen“ (Luhmann 1996, S. 10). Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Bedeutungszuwachses moderner Massenmedien gewinnen nicht nur medienpädagogische Fragen in der Pädagogik an Bedeutung, sondern auch der Einsatz technischer Kommunikationsmedien bei der Gestaltung von Wissensvermittlung. In *handlungsbezogener Perspektive* tritt dabei die Notwendigkeit in den Vordergrund,

„sich mit (Unterrichts-)Medien und ihrem Einsatz im Lehr-Lern-Prozess zu beschäftigen, (...) (um) den erwünschten Nutzen medialer Hilfsmittel zur Vermittlung definierter Lernziele zu sichern bzw. zu verbessern“ (Strittmatter/Niegemann 2002, S. 1). Es gilt zu klären, wie Wissensvermittlung durch Medien gestaltet werden kann und welche Implikationen das mediale Lernen für die Lehrenden wie auch für die Lernenden hat.

Differenzierte Analysen können zeigen, dass im Unterschied zur Planung personaler Vermittlungsprozesse, die zumindest im Detail Offenheit für didaktische Spontaneität zulassen und dem Lehrenden dementsprechend eine gewisse ‚Kunstfertigkeit‘ abverlangen, Lehrmedien bis in alle Einzelheiten konzipiert und entwickelt werden müssen (vgl. ebd., S. 7). Dabei ist besonderes Augenmerk auf die Besonderheiten der verschiedenen Medien zu richten. Denn je nachdem, ob es sich um ein Lernen mit Texten, mit Bildmedien, mit Filmen oder mit multimedialen Verbundmedien handelt, variieren die Präsentation des Wissensinhalts – und damit die Konstitution des Gegenstandes – sowie die möglichen Lernaktivitäten und Aneignungsformen. Wichtig ist es auch, zu berücksichtigen, dass verwendete Bilder nicht auf eine einzige Funktion reduziert werden können. Vielmehr sind Funktion und Wirkung der Bilder abhängig von dem Lernenden, der Lernsituation und der Lernaufgabe (vgl. Weidenmann 1991) – eine Einsicht, die nicht nur auf die Notwendigkeit der Wirkungsforschung hinweist, sondern auch auffordert, an einer Typologie verschiedener Modi medialer Wissensvermittlung zu arbeiten.

Während in handlungsbezogener Perspektive „erzieherische Akte nur auf Medien hin erfolgen (können), aber nicht von den Medien ausgeübt werden, da diese keine pädagogischen Einrichtungen sind, die solche Akte intendieren oder gar bewirken“ (Nolda 2002, S. 59), ermöglicht ein strukturtheoretischer Blick auch die Einbeziehung solcher medialer Vermittlungsprozesse, die nicht in pädagogischer Absicht stattfinden, gleichwohl als Quelle von Lern- und Bildungsprozessen betrachtet werden können. Im Rahmen der Diskussion um den Bildungswert von Rundfunk, Fernsehen und Internet wird der Einfluss elektronischer Informationsverbreitung seit langem diskutiert (vgl. ebd., S. 81ff.). Dabei wird zunehmend deutlich, dass diese medialen Angebote nicht pauschal als Verhinderung wahrer Bildung abgelehnt oder als Beitrag zu demokratischer, selbstbestimmter Bildung aller Menschen begrüßt werden können. Vielmehr bedarf es einer differenzierteren Analyse, in der die Perspektive der Medienmacher, die Sichtweise der Rezipienten und die medialen Aufbereitungsformen des Wissens zu unterscheiden sind (vgl. Kade 2001).

Entsprechende empirische Untersuchungen ermöglichen Einsichten in die Struktur medialer Vermittlung. Dabei zeigt sich auf der *Anbieterseite* eine besondere Form der Vermittlungsabsicht:

„Das von den Massenmedien als Information, Werbung oder Unterhaltung offerierte Material stellt ein Angebot für ein Publikum dar, das es aufgreifen, verwerfen und umgestalten kann. Nicht der Modus der Intention, sondern der der Anheimstellung prägt die über Medien an ein unsichtbares und disperses Publikum gerichtete Pädagogik“ (Nolda 2002, S. 160).

Entsprechend wird der *Adressat* nicht als „Objekt einer Intervention“ angesehen, sondern als „Subjekt, das sich aus dem allseits Offerierten das aussuchen kann, was seiner Disposition, seinen Interessen, Bedürfnissen, Neigungen, Kenntnissen und Fähigkeiten am nächsten kommt, und das die Freiheit hat, unaufmerksam zu sein, zu unterbrechen oder aber auch immer dasselbe wahrzunehmen“ (ebd., S. 161). Hinsichtlich des *methodischen Arrangements* zeichnen sich mediale Vermittlungsformen häufig durch ein hohes Maß an Visualisierung sowie die Verwendung narrativer Darstellungsweisen aus. Charakteristisch sind auch eine Vermischung von Unterhaltung und Belehrung sowie der Einsatz verschiedener Strategien der Personalisierung.

Während diese methodischen Schwerpunkte – ebenso wie der Modus der Anheimstellung sowie die Vorstellung vom Adressaten als Subjekt eigenständiger Aneignungsleistungen – auch in personalen Vermittlungsprozessen auftreten können, lässt sich als besonderes Merkmal medialer Vermittlung die (relativ) dauerhafte Fixierung des Wissens festhalten. Denn im Unterschied zur Flüchtigkeit des gesprochenen Wortes, das in personalen Interaktionen schnell wieder korrigiert werden kann, führt die mediale Fixierung zu einer größeren Dauerhaftigkeit und (scheinbaren) Bedeutsamkeit der Aussagen. Dadurch leisten die Medien – insbesondere die Massenmedien – auch jenseits pädagogischer Intentionalität einen Beitrag zur Herstellung bzw. Verfestigung kulturellen Sinns: „So sehr Massenmedien Flüchtigkeit und Alltäglichkeit verbreiten, so sehr sind sie auch daran beteiligt, Orientierungen und Verbindlichkeiten durch die Bündelung und Fokussierung von Aufmerksamkeiten zu schaffen. Diese vermitteln Urteilswissen, indem sie angeben, was im Sinne des ‚kulturellen Gedächtnisses‘ als aktuell relevant und was als erinnerenswert zu gelten hat“ (ebd., S. 160).

2.3 Strukturelle Wissensvermittlung

Unter dem Stichwort *strukturelle Wissensvermittlung* sind all diejenigen Arrangements von Vermittlungsprozessen zu subsumieren, die an die Stelle der direkten personalen Interaktion oder der medialen Aufbereitung von Wissen die Gestaltung von Lernräumen/-orten in den Mittelpunkt rücken. In der pädagogischen Tradition ist dabei an Rousseaus indirekte Erziehung oder die verschiedenen reformpädagogischen Aktivitäten zur pädagogischen Gestaltung des Raums zu denken. Gegenwärtig können die Bemühungen zur Ermöglichung von Lern-

und Aneignungsprozessen im Prozess der Arbeit oder die Forderung nach lernenden Organisationen als Formen strukturaler Wissensvermittlung verstanden werden.

Aus einer *handlungsbezogenen Perspektive* stellt sich dabei die Frage, *wie* Lernarrangements gestaltet werden können, um Aneignungsmöglichkeiten zu schaffen. Die Aktivitäten und Zuständigkeiten von Pädagogen weiten sich damit aus von der direkten persönlichen Instruktion oder der bewussten Gestaltung von Lehrmedien hin zur Schaffung von Lernumgebungen. Pädagogisches Handeln verlässt damit die Sphäre der direkten oder medial vermittelten Interaktion und betritt den Bereich der Organisation. Entsprechend rückt auch die Gestaltung der materiellen und institutionellen Handlungsbedingungen in den Blick, wie sie insbesondere im Kontext des Bildungsmanagements sowie der Organisations- und Personalentwicklung thematisiert werden.

Strukturtheoretisch betrachtet führt die Analyse strukturaler Wissensvermittlungsprozesse dagegen zu einer Einebnung der Unterscheidung zwischen intentionaler Pädagogik und nicht beabsichtigten Sozialisationsprozessen. So zeigen die Studien, die Lern- und Bildungsprozesse aus der Perspektive der Lernenden detailliert beschreiben (vgl. Kade 1992; Kade/Seitter 1996; Ludwig 2001) zum einen, dass die Aneignungsleistungen der Subjekte nicht notwendigerweise identisch sind mit den Absichten der Pädagogen. Darüber hinaus wird deutlich sichtbar, dass nicht nur absichtsvoll gestaltete Lernarrangements eine bildende Wirkung auf die Subjekte haben, sondern dass auch die zufälligen Situationen des Alltags in vielfacher Weise Lernmöglichkeiten schaffen. Insbesondere die Aufforderung, sich mit Prozessen der Kompetenzentwicklung zu befassen (vgl. Erpenbeck/Sauer 2000) und das informelle Lernen zu analysieren (vgl. Dohmen 2001), lässt hoffen, dass die Vielzahl programmatischer Texte bald durch konkrete empirische Studien ergänzt wird.

3 Zusammenfassung und Ausblick

Die Rede von der Wissensvermittlung als grundlegender Aufgabe pädagogischen Handelns ist damit nicht nur als terminologische Neuerung anzusehen, sondern bildet zugleich den Ausgangspunkt für neue empirische und theoretische Perspektiven der Bildungsforschung.

- Während die traditionelle Unterrichtstheorie im Lehrenden ihren zentralen Bezugspunkt fand und sich entsprechend in erster Linie mit der didaktischen Analyse und Planung beschäftigte, wird es nun möglich, Vermittlungsprozesse in personaler, inhaltlicher, methodisch-medialer und institutioneller Hinsicht zu analysieren und dadurch zu einem differenzierteren Verständnis des Vermittlungsprozesses zu gelangen.

- Zweitens ermöglicht der Blick auf die Vermittlung die Abkehr von der ausschließlichen Orientierung an traditionellen Bildungseinrichtungen wie der Schule und der Volkshochschule und kann stattdessen die Grundlage bilden für die Einbeziehung von neuen Institutionalisierungsformen des Lehrens und Lernens wie dem Internet, dem Fernsehen, dem Lernen im Betrieb etc.
- Drittens ist die Hinwendung zum Begriff Wissensvermittlung nicht nur als Antwort auf die soziale Veränderung des Pädagogischen (Stichwort Entgrenzung) zu sehen, sondern ermöglicht auch die Einbeziehung der theoretischen Neuorientierungen, die insbesondere der Konstruktivismus in die Analyse von Lehr-Lern-Prozessen gebracht hat (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 366ff.). Denn ebenso wenig wie das Lehren als Übertragung von Wissen zu begreifen ist, sondern allein als Schaffung von Lernumgebungen, in denen sich der Adressat aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzen kann, so darf auch der Begriff Vermittlung nicht reduziert werden auf ein einfaches Modell der Informationsübertragung von A zu B. Vielmehr gilt es zu berücksichtigen, dass Vermittlung sich im wörtlichen Sinne auf das Mittelstück bezieht, das zwischen unvermittelte Dinge eingeschoben wird, so dass dadurch eine Annäherung stattfinden kann (vgl. Deutsches Wörterbuch Bd. 12/I., 1956, Sp. 877ff.). Durch Vermitteln werden zwei Dinge zusammen- und dadurch miteinander in Berührung gebracht. Die Art und Weise, in der diese Verbindung hergestellt wird, ist damit nicht benannt. Vielmehr bleibt es der empirischen Analyse vorbehalten, die Formen der Vermittlung zu rekonstruieren sowie die jeweiligen Konsequenzen für die Aneignung zu erhellen.

Literatur

- Deutsches Wörterbuch von J. Grimm und W. Grimm. Leipzig 1956
- Dohmen, G.: Das informelle Lernen. Bonn: BMBF 2001
- Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 10 Bänden. Mannheim u.a. 1999
- Erpenbeck, J./Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung. Münster 2000, S. 289-335
- Helsper, W.: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M. 1996, S. 521-569
- Hof, Ch.: Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Bielefeld 2001
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. 2. Auflage. Weinheim 1992

- Kade, J.: Vermittelbar/nicht vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1997, S. 30-70 (a)
- Kade, J.: Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1997, S. 13-31 (b)
- Kade, J.: Pädagogik der Medien. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001, S. 250-251
- Kade, J./Seitter, W.: Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie, Alltag. Opladen 1996
- Kieserling, A.: Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt/M. 1999
- Ludwig, J.: Lernende verstehen. Bielefeld 2000
- Luhmann, N.: Die Realität der Massenmedien. 2. erw. Auflage. Opladen 1996
- Nolda, S.: Pädagogik und Medien. Eine Einführung. Stuttgart u.a. 2002
- Petersen, J./Priesemann, G.: Zum Unterrichtsbegriff. In: Dies.: Einführung in die Unterrichtswissenschaft. Teil 1. Frankfurt/M. 1990, S. 31-87
- Prange, K.: Der Begriff des Unterrichts. In: Ders.: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn 1983, S. 21-48
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, F./Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u.a. 1997, S. 355-404
- Strittmatter, P./Niegemann, H.: Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung. Darmstadt 2002
- Sünkel, W.: Phänomenologie des Unterrichts. München 1996
- Terhart, E.: Unterricht. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 131-158
- Weidenmann, B.: Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen. Weinheim 1991

Wer weiß?

Dirk Rustemeyer

I.

Was „Wissen“ ist, wer etwas weiß, wie man weiß, dass man weiß und wie man vom Nichtwissen zum Wissen gelangt, das sind Fragen, über die sich Philosophie und Pädagogik als Formen des Wissens konstituieren. Jede Reflexion auf Wissen, die Wissen von Nichtwissen unterscheidet, setzt die Form des Wissens voraus. Retrospektiv entfaltet sie die Implikationen ihrer Ausgangsunterscheidung. Noch ein Wissen vom Nichtwissen oder ein wissendes Nichtwissen bleibt Wissen. In der Form unterscheiden sich die begrifflichen Operationen dieses Textes also nicht von ihrem Gegenstand. Sie behandeln Wissen in der Form von Wissen. Dabei öffnen sie die binäre Alternative zwischen Wissen und Nichtwissen für eine Reihe von Unterscheidungen, die jeweils Differenzierungen der Form des Wissens erlauben. In ihrem Lichte entsteht ein dynamisches Bild des Wissens als einer Form der Sinnbildung, die mehrfache Kontingenzen aufeinander bezieht und symbolisch fixiert. Die Form des Wissens wird im Folgenden unter vier Leitgesichtspunkten rekonstruiert, die Dimensionen einer Theorie der Sinnbildung markieren (vgl. Rustemeyer 2001). Alle Dimensionen werden von der Form des Wissens simultan in Anspruch genommen und lassen sich nur analytisch, also in der Form einer Theorie des Wissens, trennen. Sie beschreiben Kontingenzspektren, die ihrerseits theorie- bzw. wissensgeschichtlich eigene Reflexionslinien ausgebildet haben. „Wissen“ dergestalt als eine relationale Form der Kopplung sinnhafter Kontingenzen zu behandeln, schließt es aus, mit einem substanziellen Begriff des Wissens zu operieren oder eine Bestimmung des Wesens von Wissen vorzuschalten. „Wissen“ wird demnach weder in Bildungsprozessen angehäuft noch von Wissenden besessen, zeitüberdauernd gespeichert oder, didaktisch portioniert und methodisch filetiert, von Wissenden zu Nichtwissenden übertragen.¹ Eine sinntheoretisch ansetzende Theorie des Wissens rekonstruiert stattdessen das relationale Zusammenspiel sozialer (II.), zeitlicher (III.), kultureller (IV.) und symbolischer (V.) Aspekte von als „Wissen“ markierten Sinnbestimmungen in feldspezifisch ausgeprägten Figurationen des Verhältnisses von Erfahrung und Ausdruck. Eine solche Theorie des Wissens setzt als Refiguration des Diskurses über Wissen an, da „Wissen“ unabhängig von der symbolischen Ordnung des kommunikativ Referierbaren weder gesellschaftlich möglich noch theoretisch objektivierbar ist. Eine Feldtheorie der Wissensformen bietet schließlich Ansatzpunkte für eine Theorie pädagogischen

1 Ein solcher Wissensbegriff prägt allerdings weite Teile des gegenwärtigen bildungspolitischen Diskurses (vgl. Rustemeyer 2002a).

Wissens als einer Praxis der Differenzbildung durch die kommunikative Installierung spezifischer symbolischer Unterscheidungen (VI).

II.

Gewöhnlich wird „Wissen“ als etwas verstanden, dass in Menschen bzw. in deren Bewußtsein vorkommt. Derjenige, der „weiß“, tritt demnach aus einem naiven Weltverhältnis heraus, gewinnt Distanz zu Erfahrungsroutinen und erwirbt die Fähigkeit, Bezüge zwischen Sachverhalten und Ereignissen herzustellen, die dem spontanen Lebensvollzug verborgen sind und die, im Idealfall, der Struktur der „Wirklichkeit“ entsprechen. So war Wissen zunächst als ein vielseitiges Interesse an der Welt aufgefallen, das, aufgrund von Erfahrung, Beobachtung und Vergleich, die Dinge in anderem Licht sehen lässt. Aristoteles beginnt seine „Metaphysik“ mit der anthropologischen Fundierung eines Wissensstrebens, das in der reinen Theorie seine Vollendung erreicht, die zugleich mit einer vorzüglichen Lebensweise einhergeht (vgl. Aristoteles 1991). In der klassischen griechischen Philosophie gewinnt eine erfahrungsgesättigte „Weisheit“ die spezielleren Züge eines theoretischen Wissens, dessen Bedeutung diejenige aller anderen Lebensaspekte übertrifft. Unter der Voraussetzung, dass das Leben wesentlich von Überzeugungen bestimmt wird, die richtig oder falsch sein können, wird der dieses Wissens kundige „Philosoph“ zu einer sozial wie epistemisch exponierten Figur (vgl. Brunschwig/Lloyd 2000). Ein glückseliges Leben setzt theoretisches und praktisches Wissen voraus, dessen Verhältnis der Philosoph expliziert und das in aufwändigen Bildungsprozessen erworben wird (vgl. Aristoteles 1985). Die Fragen nach dem, was ist, nach dem guten Handeln und nach der Möglichkeit des Wissens selbst bilden eine Einheit, die das Projekt des Wissens umreißt. Wissen ist zugleich Wissen von der Welt und von sich selbst.

Diesem Projekt des Wissens nachzugehen erfordert, wie bereits die antike Philosophie reflektiert, privilegierte Lebensbedingungen. Der Weg aus der doxa zur episteme führt zu einem sozialen Ort, der Muße und eine denkende Distanznahme von der Welt des alltäglichen Lebens ermöglicht. In sozialer Hinsicht ist Wissen selektiv. Es verdankt sich gesellschaftlichen Ungleichheitsrelationen, die es zugleich aufgrund seiner exklusiven Aneignungsformen und der mit seiner Verfügung einhergehenden sozialen Handlungschancen stabilisiert. Auch nach der Einführung der Schrift und der größeren Verbreitung von Wissen bleibt seine Erzeugung und Aneignung an soziale Eliten gebunden, die sich über Institutionen, vor allem Kirche, Schule, Universität und Staat, reproduzieren. Seine gesellschaftliche Produktion, institutionelle Organisation und symbolische Fixierung (besonders durch die phonetische Schrift und das arabische Zahlensystem), seine geographische Verteilung nach Zentren und Peripherien, seine ökonomischen Zirkulationswege und kulturellen Tradierungsmuster in Bildungs-

einrichtungen, aber auch seine Substitutionsgeschwindigkeit bilden Profile sozialer Differenzen in gesellschaftlichen Kommunikationszusammenhängen (vgl. Burke 2001). Allmählich wird der Typus eines philosophischen Reflexionswissens dabei vom Typus eines technischen Wissens als kulturellem Leitmodell abgelöst, das die Beherrschung der Natur ermöglicht. Das Buch der Natur scheint in der Sprache der Mathematik verfasst. Mathematisch codiertes, technisch verwertetes Wissen eröffnet Chancen der Dingmanipulation und der weite Zeiträume überbrückenden Planung, die Fragen der Zwecke zurücktreten lassen und die antike Verknüpfung theoretischer und praktischer Rationalität aufspalten. Einzelwissenschaften differenzieren sich aus der Philosophie aus und relativieren die Legitimität von deren Wissen, das seinerseits eine Einheit des Wissens thematisiert oder mitunter auch einklagt, die gesellschaftlich zerfällt. Macht wird seit Bacon zum Signum eines solchen sowohl affirmativ als auch kritisch reflektierten Wissens (vgl. Horkheimer/Adorno 1978; Bacon 1981).

Der Machtaspekt des Wissens bezieht sich auf das Verhältnis zur Natur und auf die Chancen des gesellschaftlichen Umgangs mit ihm. Jede Ordnung des „Wissens“ schließt etwas ein und anderes aus, so dass sich Ordnungen des kulturell jeweils legitimen Wissens ausprägen, die über schulisch geformte Bildungs- und Berufskarrieren Lebenschancen determinieren. Solche Ordnungen verdanken sich keiner adäquaten Entsprechung von Wissen und Sein, sondern einer institutionellen, sozialen Fabrikation von Plausibilitäten und kulturell bewerteten Artefakten, die ihre Gegenstände weniger abbilden, als dass sie diese in komplexen Operationen der symbolischen Transformation als kohärente Referenten erzeugen. An die Stelle der Sache selbst tritt die gesellschaftliche Produktion von Symbol-Ereignis-Zusammenhängen, die symbolische, technische, organisatorische, ökonomische und politische Aspekte integrieren.² Innovative Techniken der symbolischen Organisation von Wissen wie die Wahrscheinlichkeitsmathematik und die Statistik verschränken sich mit politisch-bürokratischen Techniken der Verwaltung großer Bevölkerungsgruppen und der wissensbasierten politischen Steuerung. Solche Ordnungen des operativen Wissens sprengen den Vorstellungsrahmen philosophischer Konzepte von Vernunft und Bewusstsein. Nichtwissen wird zu einer operationalen Größe (vgl. Schäffner 1999). Ordnungen des Wissens beschreiben Muster des legitim Sagbaren, des gesellschaftlich Plausiblen und des Wahrscheinlichen, die aufs Engste mit – ökonomischen, politischen, technischen oder kulturellen – Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen für soziale Akteure verknüpft sind, welche ihrerseits nicht außerhalb dieser Ordnungen existieren. Wissen wird zu einer Struktur, die eine Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt unterläuft. Mit zunehmender gesellschaftlicher Differenzierung, der Abkopplung mundanen Wissens von einem religiösen Heilswissen und der innerwissenschaftlichen Freisetzung

2 Dies widerspricht einem einfachen Modell des Wissensfortschritts. Vgl. zur Tradition einer wissenssoziologischen Kritik dieses Modells: Kuhn 1979; Fleck 1993; Latour 2000.

rivalisierender Wissensformen erodiert allmählich der Kanon eines gesellschaftlich weitgehend verbindlichen, kulturell ausgezeichneten Wissens. An dessen Stelle tritt eine Pluralität konkurrierender Wissensordnungen, von denen aus jeweils das spezifische Nichtwissen anderer Ordnungen sichtbar wird (vgl. Nowotny 1999). Damit lockert sich die antike Verschränkung von Logik und Ontologie, derzufolge die Wahrheit, entsprechend dem Satz vom ausgeschlossenen Dritten, nur eine und das Sein für unterschiedliche Beobachter dasselbe sein muss, Abweichung mithin Unwahrheit anzeigt. Die Pluralisierung von Wahrheitsbedingungen und -kontexten unterminiert die Vorstellung einer Einheit des Wissens und substituiert sie durch Praktiken der prinzipiell unendlichen Vervielfältigung signifikativer Differenzen.

Folglich verschiebt sich auch das Bild des „Wissenden“. Das Bewusstsein oder der gebildete Einzelne sind nicht länger privilegierte Orte des Wissens, sondern wirken zunehmend als unterkomplexe Größen im Verhältnis zur Komplexität gesellschaftlicher Wissenskommunikation. Wahrnehmungs- und Denkprozesse erscheinen nun eher als Ausprägungen einer sozialen Struktur, in der Subjekte und Objekte Positionen in einem Möglichkeitsraum des Denkbaren, Sagbaren und Machbaren darstellen.³ Die soziale Form des Wissens ist nicht der Mensch und sein Denken, sondern eine kommunikative gesellschaftliche Praxis differentieller Symbol- und Handlungszusammenhänge. Die klassische Figur des Philosophen ging noch von einem Wissen aus, das durch die reflexiven Leistungen eines vernünftigen Bewusstseins gewonnen werden kann. Denken und Sein stehen hier in einem internen Verhältnis. Die Ordnung der Begriffe und Urteile fügt sich zu einem System der Bestimmungen, das in sich die Gewissheit über das Gewusste enthält. Wissen über die Welt ist zugleich Wissen über sich selbst. Mit wechselnder Akzentuierung kommen darin so unterschiedliche Wissenskonzepte wie diejenigen Platons, Descartes', Kants oder Hegels überein. Aufgrund dieser immanenten Reflexivität der Struktur des Wissens, die Wissen und Gewusstes wissend vermittelt, ist der epistemische Ort des Wissens zugleich ein privilegierter sozialer Ort. Der Philosoph oder der Intellektuelle begreifen sich als soziale Instanz eines privilegierten Wissens, das sich notfalls sogar „kritisch“ gegen die Gesellschaft selbst wendet, die es wissend objektiviert, um dieser die Wahrheit zu sagen.⁴ Entfällt allerdings die Prämisse einer reflexiven Selbsttransparenz des Wissens, die Gewißheit im Modus von Selbstreferenz garantieren will, und wird dieses als offene, dynamische, ateleologische Struktur von Ordnungen des Wahrnehmbaren, Sagbaren, Kalkulierbaren und Plausiblen gefasst, die in sich nicht kohärent sein muss, sondern Fragmentierungen,

3 Dies beschreibt der Begriff des Diskurses oder des Dispositivs (vgl. Foucault 1978, 1981 und 1983).

4 Mannheims Theorie der Intellektuellen spricht dies ebenso aus wie die Tradition einer Kritischen Theorie von Marx über Horkheimer bis Adorno und Habermas (vgl. zur Figur der Kritik: Rustemeyer 2003a).

Widersprüche und Konkurrenzen zulässt, dann vervielfältigen sich die Instanzen des Wissens in Feldern rivalisierender Bestimmungen von etwas als etwas. Solche Felder integrieren in ihrer Dynamik soziale und symbolische Strukturen. Habituelle Dispositionen des Wahrnehmens und Handelns, soziale Praktiken und symbolische Deutungen verschränken sich. Gewissheit wird als Geltungsgrundlage des Wissens von Gewohnheit substituiert. „Wissen“ erscheint als eine symbolische Ordnung, die Muster des kulturell Legitimen ausprägt. Diese Muster unterliegen keiner Kohärenz, sondern zeigen vielfältig verschobene Grenzlinien von Wissen und Nichtwissen. Sie profilieren sich feldspezifisch je anders, korrelieren aber mit differentiellen sozialen Lebenschancen (vgl. Bourdieu 1982 und 1987).

III.

Das klassische Modell des Wissens zielt auf eine zeitlose Ordnung der Homologie von Denken, Begriffen und Sein. Anders als die wahrnehmbare Sphäre der veränderlichen Erscheinungen soll die Reflexion eine intelligible, selbst nicht zeitliche Struktur freilegen. Zunächst erscheint die Nichtzeitlichkeit der Wahrheit und des Seins, die Korrelation von Begriffen und Sache sowie von Sprache und Denken als sicher. Die Zeitlichkeit der denkenden Reflexion bleibt unproblematisch. Der zeitlich-operative Vollzug des Denkens aktualisiert nichtzeitliche Bestimmungen, die ihrerseits mit der Identität der Bedeutung sprachlicher Begriffe kongruieren. Begriffe subsumieren als Identitätspole die Vielfalt des Wahrnehmbaren zu dauernden Bestimmungen, die als Wesen der Erscheinung gelten. Die genuine Reflexivität des Wissens, das nur als Wissen von sich selbst und vom Gewussten wahres Wissen ist, bleibt in ihrer epistemischen Qualität durch ihre eigene Zeitlichkeit unbeeinträchtigt; sie bestimmt die bleibende Wahrheit der wandelbaren Erscheinungen, auf die sie sich bezieht. Solches Wissen ist dauernde Form der Kontingenz des Erscheinenden. Dies gilt zum einen für das Verhältnis von Logos und Aisthesis, in dem die Metaphorik des Wissens als eines „Sehens“ immer schon mit der reflexiven Struktur eines wissenden Gesehen-Habens zusammengedacht wird, so dass das Wissen eher mit einem sehenden Sehen als mit der sinnlichen Wahrnehmung gleichzusetzen ist.⁵ Es gilt zum anderen für das Verhältnis logischer zu sprachlichen Bestimmungen, die in dialektischen Klärungsprozessen aus der Praxis normaler Rede zur Idealität eines Sinns geläutert werden, dem keine Anschauung mehr entspricht. Gegenüber Wahrnehmung und Normalsprache bringt der Logos intelligible

5 Zum Topos des Sehens in der Philosophie (vgl. Konersmann 1999). Die Struktur einer Reflexivität des Sehens im Wissen wird nicht nur im Medium begrifflichen Denkens, sondern auch in der Wahrnehmung von Kunstwerken möglich, die ihrerseits eine spezifische Art von Erkenntnis freisetzen, ohne dass diese vergleichbare epistemische Ansprüche entwickelt wie die „wissenschaftliche“ Form des Begriffs (vgl. dazu am Beispiel der modernen Malerei: Imdahl 1981).

Sinnbestimmungen hervor, die sich, wie Platon in seiner Ideentheorie vorführt, zu Netzen wechselseitiger Bestimmung gruppieren. Ohne direkt sichtbar oder benennbar zu sein, fungieren sie als Grund alles bestimmt Wahrnehmbaren und Sagbaren. Solche Bestimmungen des Denkens sind wahr, weil sie notwendig und damit zeitlos sind. Als letzte Prinzipien des Wissens sind sie nicht beweisbar, sondern aufweisbar. Solche Denk- und Seinsordnungen sind selbst nicht sprachlich, wenngleich die Struktur der Sprache ihre Bestimmung ermöglicht und auf diese Weise sogar Taxonomien des Seienden errichtet. Wahres Wissen erfasst diese Struktur durch eine spezifische Leistung abstrakter Reflexion auf die Voraussetzungen der Reflexion, wie sie in Wahrnehmung und Sprache vorliegen.⁶ Gemäß einem solchen Modell des Wissens als einer notwendigen, widerspruchsfreien und zeitenthobenen Struktur, in der Logik, Sprache und Ontologie verschmelzen, erscheinen das Werden und die Vielheit als bloß abgeleitet. Ewigkeit und Notwendigkeit des Wissens und des gewussten Seins verweisen auf ein Modell der Identität, das sich in der Differenz seiner Bestimmungen zwar ausfaltet, aber nie zerstreut. Vielheit und Differentialität präsentieren sich als Signifikationen eines undarstellbaren Gleichen. Die symbolische Form des Wissens bleibt dem Gewussten insofern äußerlich. Es liegt in diesem Vorstellungsrahmen nahe, die Mannigfaltigkeit der Welt und den Wandel des Erscheinenden als zeitlich gedehntes Bild eines absoluten, wahren und ewigen Einen zu denken, in dem alle Unterschiede in reiner Gleichzeitigkeit und begriffloser Fülle aufgehoben sind, bis sie die Bewegung des Logos in die Vielfalt der Differenzen aufgliedert, die sich dem Denken in der Zeit darstellen. Spätantike und christliche Wissenstheorien formulieren dieses Modell mit logos- oder schöpfungstheoretischer Akzentuierung aus. Sei es in Gestalt einer Metaphysik des Einen, sei es in Gestalt einer an der antiken Philosophie geschulten Interpretationsarbeit der biblischen Texte, sind die Zeitlichkeit der Welt wie das Bewusstsein der Einzelnen untergeordnete Momente eines sich temporal entäußernden Ursprungs, den kein Wissen direkt zu erfassen oder zu bezeichnen vermag, das aber gleichwohl in unterschiedlichen Graden der Klarheit eine Einsicht in die Ordnung des Verhältnisses von Einheit und Vielheit repräsentiert (vgl. Plotin 1992). Das Streben nach dieser Einsicht liefert das Modell eines Bildungsprozesses der Seele wie einer Erziehung der Menschheit.⁷ Antike und christliche Auffassungen des Wissens sind darin pädagogisch. Noch Hegels Bildungsphilosophie des absoluten Geistes nimmt das Motiv auf, dass wahres Wissen selbst nicht zeitlich ist, sondern die Simultaneität der Zeiten oder die Totalität des Werdensprozesses als reine Form der Zeit in einem dann absoluten Wissen darstellt, das alle Zeit in sich

6 In Platons Ideentheorie wird dieser Zusammenhang ausgefaltet (vgl. dazu und als Kritik an einem gegenständlichen Verständnis des komplexen Ideen-Begriffs: Ebert 1974; Niehues-Pröstin 1987; Emming 1993).

7 Im Rahmen seiner Theorie einer Zyklichkeit der Welten und einer Willensfreiheit der Seelen stellt Origenes sich das Paradies als pädagogische Anstalt vor, in der, wie in einem „Hörsaal“, die Seelen über ihre Erfahrungen belehrt werden (vgl. ebd. 1992², II, 11, 6, S. 453).

aufsaugt. Hegel wendet es in die retrospektive Gesamtschau einer Intelligibilität der Welt, die ihren Ursprung und ihr Ziel nicht außer ihrer selbst hat, sondern als eigenes, sich reflexiv zum Bewusstsein bringendes Entfaltungsprinzip in sich selbst besitzt. Das absolute Wissen triumphiert über die Vielheit und das Werden der Welt wie seiner selbst in der reinen Transparenz des Begriffs, in der dem Wissen nichts unerreichbar ist (vgl. Hegel 1980). Dieses absolute Wissen ist jedoch auf seine symbolisch-narrative Organisation angewiesen, um seine eigene Temporalität und signifikative Differenz darstellen zu können. Gewusstes und Wissen gewinnen ihre Identität durch die Form der Darstellung, die selbst der Inhalt ist. Indem Weltgeschichte und Bewusstseinsgeschichte als Genealogie dialektischer Reflexivität in der Erzählung des Absoluten zirkulär zusammengeslossen werden, entfaltet Hegel eine Theorie des Wissens in der Form einer Theorie der Bildung, die doch als Selbstexplikation des Geistes in seiner Notwendigkeit keinen Raum für ein genuin pädagogisches Wissen lässt.⁸

Hegels Erzählung des Absoluten steigert die Tradition einer Logik des Begriffs als einer Logik des Seins noch einmal zu einem Totalitätspathos, dessen ontologische Fundamente aber die Begründungslast spekulativer Dialektik nicht tragen. In der neuzeitlichen und modernen Theorie des Wissens und der Wahrheit weicht die Vorstellung einer Zeitlosigkeit des Wahren allmählich der Auffassung von einer radikalen Zeitlichkeit allen Wissens. Während diese Reflexionslinie zunächst bewusstseinstheoretisch fundiert wird, führen ihre Einsichten schließlich zu einer Theorie der Sozialität des Wissens, die den Rahmen einer Theorie des Denkens sprengt. Soziale und zeitliche Kontingenzen des Wissens kovariieren nun. Sie unterminieren damit auch bildungsphilosophische Konnotationen, die auf eine gebildete Subjektivität zielen. In einer Reflexionslinie von Kant über Husserl bis Heidegger konturiert sich die Zeitlichkeit des Sinns in einer Weise, die Mögliches gegenüber Wirklichem, Differenzen gegenüber Identität auszeichnet. Hegels Vorschlag, die Zeitlichkeit und die Identität des Wissens über die temporalisierte Zirkularität der Reflexion in der Form der symbolischen Darstellung abzusichern, wird preisgegeben, und die Zeitlichkeit des Wissens manifestiert sich nun als Paradox, das die theoretischen Fundamente einer Einheit des Wissens sprengt.

Kants Transzendentalphilosophie greift Überlegungen von Aristoteles und Augustinus über die Funktion der Seele bei der Konstitution der Einheit der Differenz von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auf (vgl. Augustinus 1980; Aristoteles 1987, B IV, 219a, b, 222a). Anstatt aber noch von einer Realität der Zeit auszugehen, bestimmt Kant die Zeit als Bedingung innerer und äußerer Erscheinungen für ein Bewusstsein, die durch die Schematismen des Verstandes empirische Wirklichkeit ermöglicht, gerade weil Zeit selbst keinerlei ontologischen Status mehr besitzt. Die Einheit des Ich verdankt sich einer

8 Zur narrativen Struktur von Bildung nach Hegel vgl. Rustemeyer 1997.

reflexiven Selbstreferierung des Bewusstseins, die als Vollzug zeitlich und als Form des Vollzugs nichtzeitlich ist (vgl. Kant 1983, S. 132ff.). Indem Kant in dieser Selbstreferierung wie in den kategorialen Schematisierungen auf die Form des Urteils vertraut, setzt er die Aristotelische Reflexionslinie einer Homologie von Sprache und Wirklichkeit unter transzendentaltheoretischen Prämissen fort. Die Einheit des Wissens wie des dieses konstituierenden Bewusstseins wird in ihrer Zeitlichkeit durch eine Theorie des Urteils unter Kontrolle gehalten. Diese aristotelische Wurzel der Kategorienlehre jedoch stellt die nachkantianische Philosophie der Erfahrung in Frage. Die paradoxe Kantianische Figur eines zeitlos-zeitlichen Bewusstseins, als Einheitsform allen Wissens von etwas, wiederholt sich in abgewandelter Form in Husserls Kant-Kritik, die doch der urteils-theoretischen Grundierung der Transzendentaltheorie misstraut und stattdessen die zeitliche Struktur der Wahrnehmungseinheit des Gegenstandes in den Vordergrund rückt. Der Fluss der Wahrnehmungen in der Oszillation von Retentionen und Protentionen formiert sich zur Einheit durch die Reflexion des ihn selbst als Fluss konstituierenden Wandels. Das Bewusstsein ist die zeitliche Form seiner zeitlichen Inhalte, die als solche aber einer selbst zeitlichen Reflexion bedarf: Die Form der Zeit zeigt sich nur in der Zeit und als Zeit (vgl. Husserl 1985). Während Husserl noch an die konstitutive Funktion des – zeitlichen – Bewusstseins glaubt, setzt Heidegger die Struktur der Zeit in einem leiblichen Weltverhältnis an, das die Ebene des Bewusstseins genealogisch fundiert. Das Bewusstsein kommt in seiner eigenen Zeitlichkeit zu spät, um einen ursprünglichen Sinn zu erfassen. Heidegger hält Husserls Theorie des Zeitbewusstseins deshalb für abstrakt. Das sorgend auf die Welt bezogene „Dasein“ entwirft sich vielmehr auf Seiendes als auf zeitlich strukturierte Möglichkeiten hin, wobei es selbst eine Struktur von Möglichkeiten „ist“, die es nicht in toto reflexiv erfasst. Gegenüber einer antiken Vorstellung von Sein und Notwendigkeit rücken nun Zeit und Möglichkeit in das Zentrum einer Bestimmung von etwas als etwas. Sein, als Sinn, ist Zeit. Ein Bewusstsein der Zeitlichkeit bildet sich durch die Reflexion der Kontingenz jeden Sinns, die übernommene Möglichkeiten als kontingente begreiflich werden lässt. Sein, Zeit und Endlichkeit schließen sich zusammen. Sozial konstituierte Zeitordnungen gilt es in ihrer Kontingenz zu begreifen. Der „uneigentlichen“ Zeit wird ein Verständnis von Zeitlichkeit als Quelle von Bedeutungen entgegengestellt (vgl. Heidegger 1979 und 1989).

Damit ist das Feld für Überlegungen geöffnet, die jede Bestimmung von etwas als etwas als zeitliche Operation einer unterscheidenden Bezeichnung verstehen, die innerhalb einer sozialen Praxis vollzogen wird. Ein leibliches Sein zur Welt als vorreflexiver Grund reflexiv repräsentierbaren Sinns unterläuft die binäre Differenz zwischen einem Subjekt und einem Objekt des Wissens durch Rekurs auf eine zunächst anonyme, präsymbolische und präkognitive Praxis der Erfahrungsorganisation, die nie monologisch verläuft, sondern an der andere immer schon konstitutiv beteiligt sind. Wissen etabliert dann symbolisch kondensierte Bedeutungshorizonte, deren Komplexität in keinem Bewußtsein zur vollen

Präsenz gelangt und die sich in kommunikativen Prozessen praktischer Weltaneignung genealogisch herausbilden. Sinnbestimmungen erweisen sich als dynamische Einheit der Differenz rekursiver Konfirmierung und Abweichung. Bestimmtes und Unbestimmtes gruppieren sich zu Feldern aktualisierbarer Verweisungen in Wahrnehmung und Kommunikation. Solche Semiosen fundieren jede reflexiv-bewusste Repräsentation und differenzieren sich zu symbolisch imprägnierten Kompossibilitätsordnungen des Wirklichen, Wahrscheinlichen und Imaginären, innerhalb derer „Wissen“ jeweils enger gekoppelte und logisch organisierte Bestimmungsmuster auskristallisiert. An die Stelle einer Homologie von Sein, Denken und Sprache tritt die Vorstellung semiotisch aufgeladener Praktiken und grammatisch vorstrukturierter gesellschaftlicher Lebensformen. Nietzsches Sprachkritik, die Peircesche Zeichentheorie und Wittgensteins Sprachspielanalysen konvergieren in der Betonung der temporalen Dynamik, sozialen Verankerung und symbolischen Imprägnierung von Wissensordnungen, die zugleich praktische Ordnungen des Könnens sind (vgl. Peirce 1945; Wittgenstein 1977; Rustemeyer 2003b). Wissenschaft stellt dann eine kommunikative Praxis unwahrscheinlicher Ordnungsbildungen dar, in der selektive Möglichkeiten der Sinnbildung mittels spezieller symbolischer Formen aus einem lebensweltlichen Wissen herausabstrahiert und für eigenlogische Rekombinationen zur Verfügung gestellt wird.⁹ Wahrheit beschreibt nicht länger eine ontologische Qualität des Wissens als vielmehr eine zeitlich relativ stabile, an artifizielle Kriterien der Kompatibilität gebundene und in gesellschaftlichen Institutionen kontrolliert erzeugte symbolische Ordnung des Ein- und Ausschlusses sinnhafter Bestimmungen, die jeweils perspektivische Ausschnitte eines gesellschaftlich möglichen Wissens darstellen und relativ stabile Erwartungsmuster repräsentieren. Wissenschaftliche Wahrheitsproduktion sucht nicht nach Identitäten und Gleichbleibendem, sondern nach Neuem, indem sie Differenzen erzeugt und Vergleiche erprobt. Wahrheit wird zu einer konditionierten Offenheit für Irritationen und Kontingenzen. Die Kohärenz des verzeitlichten Wissens verlagert sich in ein historiographisch vermitteltes Gedächtnis, das Variation als geordnete sequenzielle Differenzbildung repräsentiert und Kontingenzen eine retrospektive Notwendigkeit verleiht.¹⁰ Wissensordnungen etablieren relationale Verweisungsfelder sinnhafter Bestimmungen, die sich durch ihre operative Nutzung in Wahrnehmungs- und Kommunikationsvollzügen konfirmieren und variieren. Sie bahnen sinnhafte Möglichkeiten, die selektiv realisiert werden. Wissen, so verstanden, liefert weniger ein System der Repräsentation von Bestimmungsselementen als eine operative Matrix sinnhafter Anschlussbildung durch die Präfiguration von Erwartungen.

9 Hier liegen Anschlüsse zur Systemtheorie (vgl. Luhmann 1990).

10 Dies setzt offenbar Innovationen im Bereich der technischen Kommunikationsmedien voraus (vgl. dazu Esposito 2002).

IV.

Als sozial wie temporal kontingente Ordnungsbildung liefert „Wissen“ keine Topographie des Seienden selbst, keine wahre Repräsentation einer in sich differenzierten Welt als reflektierter Totalität und keine Garantie einer reflexiven Selbstkontrolle des Wissens als Gewissheit. Wissen bildet Varianten einer „Kultur“ aus; sie ist nicht deren epistemisches Zentrum. Wissenschaftliches und nichtwissenschaftliches, explizites und implizites „Wissen“, doxa und episteme, kognitive Muster und habitualisiertes Können stehen zueinander in kontingenten Beziehungen des Übergangs und des Ausschlusses, die eine eindeutige Hierarchisierung von Wissensformen durchkreuzen. Feldspezifisch gelten andere Rationalitäten, Gewohnheiten und Plausibilitäten für je unterschiedliche soziale Akteure, die sich um leiblich fundierte Erfahrungsfelder gruppieren und spezifische Profile kohärenter Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen prägen. Koexistente Möglichkeiten sinnhafter Bestimmung, die zu einem gegebenen Zeitpunkt kommunikativ referierbar und einem Bewusstsein zugänglich sind, lassen sich als Raum einer „Kultur“ beschreiben. Ein solcher analytischer Kulturbegriff vermeidet substanzialistische Bestimmungen von Kultur nach dem Modell eines objektiven Geistes ebenso wie strukturalistische Konstrukte universaler Tiefengrammatiken der Bedeutung oder hermeneutische Konzepte von Kultur als Text. Kulturtheorie widersteht auch der Versuchung, die Gestalt der Kulturkritik anzunehmen. Ebenso wenig bildet Kultur ein gesellschaftliches Teilsystem neben Wirtschaft, Politik, Wissenschaft oder Religion. Der komplexe und historisch variable Begriff der Kultur lässt sich vielmehr als ein Gewebe sinnhafter Bestimmungen verstehen, dessen Verweisungsdynamik weder in Bewusstseins- noch in Kommunikationsprozessen stillzustellen oder auszuschöpfen ist. Kultur gehorcht so wenig starren bewusstseinstranszendenten Regulativen, wie sie in bewussten Wahrnehmungen oder Äußerungen aufgeht. Sie ist symbolisch codiert, aber zu ihr zählen auch präsymbolische Formen der Erfahrung, die, als Praktiken, gleichwohl semiotisch codierbar sind und distinktive Funktionen übernehmen.¹¹ Ihre Dynamik generiert im Prozess semiotischer Reproduktion zugleich neue Möglichkeiten der Bestimmung. In diesem Sinne eines konkreten Möglichkeitsraumes aller Sinnbestimmung ist Kultur universell und als ganze unverfügbar. Sinnbildungen in Wahrnehmung und Kommunikation differenzieren den Raum der Kultur intern aus, indem sie rekursive Ordnungen relativ stabiler sinnhafter Kopplungen erzeugen, deren Dynamik zugleich pfadabhängig und differenzsensibel ist. Über Differenzierung restrukturiert sich der Raum der Kultur selbst. Der Terminus fungiert als ein Limesbegriff sinntheoretischer Analysen, die differentielle Profile von Sinnbildungen zutage fördern. „Wissen“ kristallisiert in diesem Verweisungshorizont zu Clustern spezifischer Sinnbildungen, die besonderen Voraussetzungen der Plausibilität oder der symbolischen Formung gehorchen. An die Stelle einer begrifflichen Taxonomie des Seienden oder reiner Denkbe-

11 Vgl. zum Konzept der Kultur u.a. Konersmann 2001; Reckwitz 2000; Rustemeyer 2002b.

stimmungen treten semiotische Schemata, die theoretisch organisiert und praktisch inkorporiert sein können. Auch „Technik“ beschreibt als modernes Wissensmodell einen solchen die Komplexität möglicher sinnhafter Verweisungen simplifizierenden Schematismus, dessen regelhaftes Prozessieren nicht durch selbstreferentielle Gewissheits- und Fortschrittslogiken gesteuert wird, sondern eng mit kulturellen Plausibilitätsprofilen und kontingenten Kontextbedingungen korreliert. Ihre Bedeutung beziehen solche Wissensschematismen nicht zuletzt aus einem Glauben an das jeweils kulturell Legitime, Mögliche und Sinnvolle. Begriffliches und technisches Wissen bleibt insofern in „mythische“ Strukturen eingebettet. Diese organisieren kulturelle Sinnhorizonte narrativ so, dass sie Innovations- und Fortschrittsszenarien konturieren, Selbstbilder sozialer Akteure mit Arbeits- und Lebensmodellen verschränken, imaginäre Konzepte der Zukunft entstehen lassen und kognitive mit motivationalen Funktionen verknüpfen.¹² „Erzählungen“ fungieren als kulturelle Form des Kontingenten statt als Hegelsche Form einer Darstellung des Absoluten (vgl. Rustemeyer 1997).

Solche Plausibilitätsvoraussetzungen sind selbst kontingent, sozial umstritten und zeitlich dynamisch. Kulturelle Muster repräsentieren deshalb stets auch Muster sozialer Akzeptanz und Legitimität. Bildungssysteme und Wissenschaft kanonisieren legitimes Wissen, indem sie es durch Zertifizierungen mit symbolischer Deckung versehen und mit Zugangschancen zu Institutionen und Karrieren verknüpfen. Eine Delegitimierung schulischen Wissens verschiebt daher soziale Konkurrenzen, indem sie andere Pfade des Zugriffs auf kulturelle Möglichkeiten öffnet und die Akzeptanzbedingungen spezifischer Formen des Wissens, das heißt unterschiedliche Zukunftsmöglichkeiten für unterschiedliche soziale Akteure, restrukturiert. Unter sinntheoretischen Gesichtspunkten einer Theorie des Wissens wird der kulturelle Raum jeweils möglicher Sinnbestimmungen als ein sozial umkämpfter, inhomogener Raum sichtbar, dessen Positionen relational aufeinander verweisen und in dem spezifische Profile des Wahrnehmens, Erfahrens, Erwartens und Handelns leiblich sedimentiert und symbolisch objektiviert werden. Institutionen der legitimen Wissensaneignung erscheinen als kanalisierende Instanzen mit selektiver sozialer Funktion im sozialen Zugang zu kulturellen Möglichkeiten, die feldspezifisch unterschiedliche Gratifikationen für unterschiedliche Akteure in der jeweils antizipierten Zukunft versprechen.¹³

12 Hier konvergieren Kulturtheorie und industriesoziologische Analysen von Modernisierungsprozessen (vgl. Deutschmann 2002, S. 39ff., 82ff.).

13 Von daher liegt es nahe, mit Bourdieu Kultur als Kapital zu beschreiben (vgl. Bourdieu 1992, S. 49-79 und ebd. 1982).

V.

Eine begrifflich angesetzte Theorie der Vernunft und des Wissens transformiert sich auf diese Weise kulturtheoretisch. Der kulturelle Raum ist wesentlich symbolisch strukturiert. Eine Theorie des Wissens verweist deshalb auf eine Theorie symbolischer Formierungen von Sinn, die der Pluralität semiotischer Ordnungen und deren sozial differentieller Zirkulation Rechnung trägt.¹⁴ Fragen der Darstellung des Wissens gewinnen eine zentrale Bedeutung, gerade wenn sein ontologischer Anspruch zerbricht. Die Sinnform des Wissens nimmt spezifische symbolische Ordnungen in Anspruch. Sprache und Mathematik liefern die Modelle, an denen sich speziell wissenschaftliches Wissen mit seiner Abstraktion von sinnlichen Anschauungen zugunsten funktionaler Zusammenhänge ausrichtet. Ihr Potential der Idealisierung zunächst wahrnehmungsnaher und kommunikativ anschlussfähiger Bedeutungen scheint auf eine Sphäre intelligibler Bestimmungen hinzuweisen, die die Vorstellung einer Zeitlosigkeit wahren Wissens nährt. Das Verhältnis der Zahlen und die Beziehungen zwischen Begriffen, Urteilen und Schlüssen fundieren die Kongruenz von Logik und Ontologie. Sie evozieren ein Modell des wahren Wissens, das auf der Prämisse einer zweiwertigen Logik sowie auf einer atemporalen Struktur logischer Relationen beruht.¹⁵ Theorien des Seins und der Zeit korrelieren mit Theorien der Zeichen. Solches Wissen scheint im Vergleich zu anderen Sinnordnungen eine privilegierte Form der Kultur zu sein, die mit privilegierten sozialen Zugangschancen verbunden ist. Bereits die Aneignung der Kompetenz zur Entschlüsselung symbolischer Formen ist sozial selektiv und zeitaufwändig.

Aber die Kondensierung von Sinnbildungen zu Zeichenordnungen und Funktionen zwingt nicht zu ontologischen Implikationen. Begriffe und mathematische Symbole zirkulieren in Relationsnetzen, die sich zu selbstreferentiellen Ordnungen schließen. Weder die Strukturen der Sprache noch die der Zahlen, aber ebensowenig die von Bildern und Klängen repräsentieren im strengen Sinne die Ordnung der Dinge oder des Denkens. Vielmehr etablieren sie Verhältnisse von Folgebeziehungen, Kompatibilitäten und Inkompatibilitäten, temporalen und modalen Relationen, Faktischem und Imaginärem, die der Komplexität der sinnlich fundierten Wahrnehmung eine symbolische Form verleihen. Diese Form beruht auf einer Nichtähnlichkeit der Zeichen mit dem durch sie Referierten. Dadurch wird die Möglichkeit einer nach internen Regeln strukturierten Rekombination der Zeichen eröffnet, die eine symbolisch vermittelte Distanzierung von der Welt der Wahrnehmung erlaubt und auch Kommunikation unabhängig von einer Identität der Bedeutung im Bewusstsein der Kommunizierenden begründet.

14 Vgl. hierzu die Aktualität des symboltheoretischen Forschungsprogramms Cassirer 1994; ebd. 1999¹⁰, 1987⁸, 1994¹⁰.

15 Zu den nicht selbstverständlichen Implikationen dieses Modells vgl. Günther 1978; Castoriadis 1984.

det. Semiosen organisieren Kultur als Prozess operativ-rekursiver Differenzbildungen. Erst als operativ unterbestimmt wird Kultur im Sinne eines Möglichkeitsraumes konstituiert, den kein „Verstehen“ ausschöpft und der auf mentale Aneignungsleistungen so wenig wie auf einen Bestand an Artefakten reduzierbar ist. Symbolische Ordnungen basieren auf einer semantischen Selbstreferenz, die andere Möglichkeiten des Wirklichen durch „autologische“ Operationen der Symbolkombination als wirkliche Möglichkeiten freisetzt. In diesem Sinne ist Kultur ohne Symbolordnungen unmöglich. Die Sozialität des Sinns wiederum läßt die Differenz der Bedeutung von Zeichen bei unterschiedlichen Zeichenverwenden produktiv werden, indem sie Abweichungen in kommunikativen wie in bewusstseinsförmigen Anschlüssen sowohl integriert als auch stimuliert. Kultur reproduziert sich über die Kultivierung von Abweichungen in temporal-rekursiven Operationen symbolisch geführter Sinnbestimmungen innerhalb sozialer Felder. Aus dieser relativen Autonomie der Symbolordnungen folgt keine Hypostasierung der Eigendynamik der Zeichen zu einem ursprungslosen Flottieren des Sinns, weil jede operative Sinnbestimmung in einem sozialen Kontext und mit einschränkenden zeitlichen Vor- und Rückgriffen situiert ist.¹⁶

Gegenüber der epistemischen Privilegierung von Sprache und Mathematik wäre das laterale Verhältnis unterschiedlicher symbolischer Ordnungen kulturtheoretisch zu rehabilitieren. Die Sinnform Wissen entfaltet sich über das Idealisierungspotential begrifflicher und mathematischer Symbolordnungen. Andere Formen sinnhafter Bestimmung, wie sie in der visuellen Anschauung oder in akustischen Konfigurationen, in Emotionen oder in leiblich-synästhetischen Erfahrungen auftreten, werden als Wissensordnungen dagegen entwertet. Aber symbolische Formierungen von Sinn prägen auch die vor- und nichtbegriffliche Wahrnehmung. Sie verschränken überdies kognitive mit emotionalen, mentale mit leiblich-habituellen Strukturen der Bedeutungskonstitution und unterlaufen auf diese Weise sowohl empiristische als auch rationalistische Konzepte des Wissens. Die synästhetische Wahrnehmung ist von symbolischen Formen imprägniert, die eine epistemische Trennung von Zeichen, Sein und Erfahrung sabotieren. „Welt“ ist eine symbolische Formierung von Sinn, wobei unterschiedliche symbolische Ordnungen sich gegenseitig ebenso fundieren, wie sie miteinander interferieren.¹⁷ Eine Theorie des Wissens als Form von Sinnbildungen hat dieses Geflecht semiotischer Kopplungen zu entfalten. Eine Philosophie der Symbole wäre dazu soziologisch, medientheoretisch und phänomenologisch auszuarbeiten. Noch Cassirers Philosophie symbolischer Formen geht von einer genealogischen Ausdifferenzierung von Mythos, Kunst, Religion und Wissen-

16 Insofern braucht eine Sinntheorie der radikalen Zuspitzung der Dekonstruktion bei Derrida nicht zu folgen (vgl. Derrida 1983, 1985; kritisch dazu Rustemeyer 2001, S. 235ff.).

17 Vgl. als Versuch, symbolische Formen bereits in der Wahrnehmung aufzuweisen: Whitehead 2000; die eigenständige epistemische Qualität der nichtbegrifflichen Anschauung findet sich zunächst in kunsttheoretischen Überlegungen ausgearbeitet (vgl. Fiedler 1991, S. 111-220).

schaft aus, wobei er symbolische Formen an eine bewusste Ausdruckstätigkeit des Bewusstseins bindet. So rundet sich seine Symboltheorie zu einer Theorie des symbolisch objektivierten Geistes, die den Hegelschen Totalitätsanspruch kulturphilosophisch reformuliert. Nun bilden mythische, künstlerische oder wissenschaftliche Sinnbestimmungen keine exklusiven Ordnungen. „Wissen“ zehrt von Plausibilitäten, Metaphoriken und Kompossibilitätsmustern, die nicht in logisch-linearen Modellen aufgehen. Bild- und Klangformen, Gestalt- und Hintergrundmuster, sprachlich-semantische Räume und kognitiv repräsentierte Urteile kristallisieren osmotische Felder semiotischer Kopplungen innerhalb einer Kultur aus, die für unterschiedliche soziale Akteure je anders profiliertes „Wissen“ darstellen. Zwischen einem inkorporierten Praxiswissen und einem symbolisch streng organisierten Wissenschaftswissen bestehen graduelle Unterschiede der Symbolisierungsfähigkeit und der Formalisierung von Relationsbildungen. In Verbindung mit technischen Medien der Reproduktion und Verbreitung gewinnen symbolische Ordnungen eine Eigenlogik, die das wahrnehmende Bewusstsein ausschnittshaft mitvollzieht, ohne darüber als Ausdrucksinstrument souverän zu verfügen oder ihm bloß passiv ausgeliefert zu sein. Die Kantische Problematik der Einheit eines temporal verfassten Ich reformuliert sich jenseits einer logifizierenden Urteilstheorie als Problem semiotisch fundierter Sinnbestimmungen in der Kopplung von Wahrnehmung und Kommunikation. Aktivität und Passivität der Sinnbildung in Erfahrung und Ausdruck fundieren sich wechselseitig und gleiten auf medial wie symbolisch präformierten Sinnformen (vgl. Rustemeyer 2002c). Mentale und kommunikative Sinnbildungen kovariieren, indem sie je eigenen Pfaden rekursiver Differenzbildungen zum Aufbau von zeitlich relativ stabilen Bedeutungsidentitäten folgen. Begriffliche und nichtbegriffliche symbolische Ordnungen verschränken sich innerhalb komplexer semiotischer Prozesse, die als rekursive Operationen Wahrnehmungsleistungen, soziale Kommunikationsmuster und denotierbare Weltbezüge koppeln. Symbolische Ordnungen unterschiedlicher Art ermöglichen dem Bewusstsein die Kondensierung je aktueller Wahrnehmungen zu zeitstabilen Vorstellungen, sie lassen sich durch technische Medien reproduzieren und verbreiten, sie gewährleisten die Kovarianz von Bewusstsein und Kommunikation, und sie kristallisieren zu eigenlogisch-selbstreferentiellen Mustern von Sinnbestimmungen, deren Evolution einer selbstinduzierten Irritabilität folgt. In expliziter Form lassen sich solche Semiosen auch als „Wissen“ symbolisieren. Dessen Wert und dessen Status als Wissen bestimmt sich allerdings, nach dem Abschied von ontologischen Ambitionen, durch seine soziale Funktion und Legitimität in Feldern sozialer Praxis. Wissen wird zu einer sozial adressierbaren, temporal relativ stabilen, kulturell mehr oder weniger legitimen, symbolisch markierten Zuschreibung. Anstatt Wissen nur als Vermögen von Menschen zu begreifen, Elemente und Beziehungen der Welt in bewusster Präsenz verfügbar zu haben, liegt es damit nahe, Wissen als kontingenzoffene Struktur dynamisch-mehrdimensionaler semiotischer Verweisungen zu konzipieren, die ebenso von Bewusstseins- wie von Kommunikationsprozes-

sen in Anspruch genommen wird und die deshalb auch sozialen Organisationen zugeschrieben werden mag (vgl. Baecker 1999, bes. S. 77ff.). Solche Strukturen gewinnen ihre genuinen Möglichkeiten weniger durch die Gewährleistung dauerhafter simultaner Präsenzen von Sinnbestimmungen als durch eine selbst-induzierte Überraschungsfähigkeit, mittels derer sich immer neue rekursive Differenzmuster erzeugen. Wissen ist eine überraschungsoffene Struktur pfadabhängiger Differenzbildungen, die von permanentem Vergessen nicht operativ reproduzierter Sinnbildungen zehrt.

VI.

Pädagogik entfaltet sich als eine kulturelle Wissensform und eine soziale Praxis über die legitime Zuschreibung von Wissens- und Könnenserwartungen an Personen. Sie stützt sich einerseits auf einen Kanon kulturell legitimen Wissens, das es in speziellen Bildungsinstitutionen anzueignen, zu vermitteln und zu reflektieren gilt, und sie identifiziert bzw. bearbeitet andererseits (noch) nicht kanonisch formulierte Personendefizite, für die neue pädagogische Institutionen und Wissensformen geschaffen werden können. Dazu werden soziale Arrangements erzeugt, die zeitliche Sequenzen über rekursive kommunikative Operationen symbolisch strukturieren. „Pädagogik“ koppelt auf diese Weise temporale, kulturelle und symbolische Kontingenzen der Sinnbildung über die soziale Adressierung an Personen in Feldern sozialer Praxis, die sich mit Institutionen, Professionen und explizitem theoretischen Reflexionswissen auskristallisieren (vgl. Rustemeyer 2003c). Die Kontingenz des Wissens wird auf diese Weise unter Bezug auf Personen respezifiziert: Jemand weiß etwas oder nicht. Die Differenz von Wissen und Nichtwissen benutzt Pädagogik zur Selbstkonstitution, indem sie ihr eine temporale Struktur unterlegt, die vom Nichtwissen zum Wissen führt, sie symbolisch so markiert, dass etwas gewusst, angeeignet und vermittelt werden soll und diese Bemühung mit kultureller Legitimität versieht. Stabilität gewinnt das pädagogische Dispositiv dabei mehr durch seine kommunikative Form legitimer Personenadressierung als durch den Inhalt der symbolisch kondensierten Wissensmuster.

Zu seiner Reproduktion und Legitimation erzeugt pädagogisches Wissen spezifische Kopplungen aus dem Raum kultureller Möglichkeiten sinnhafter Bestimmung, durch die sich beispielsweise pädagogisches von politischem, juristischem oder ökonomischem Wissen unterscheidet. Derartige Selektivitäten entspringen keinem Wesen der Sache, sondern historisch kontingenten Grenzziehungen, die jeweils festlegen, was als legitimer Kanon des Aneignungswerten Personen zuzumuten ist. Diese Kopplungen werden zeitlich organisiert, durch symbolische Markierungen für wiederholte Benutzung durch Wahrnehmung und Kommunikation bereitgestellt, in sozialen Kontexten verfügbar gemacht sowie in ihrer

Selektivität kulturell ausgezeichnet.¹⁸ Unter dem Aspekt der Organisation von selektiven Sinnbildungen lässt sich pädagogisches Wissen als eine „mediale“ Funktion beschreiben, die Wahrnehmungs- und Kommunikationsprozesse sozial, temporal, symbolisch und kulturell formiert, indem sie sie auf Personen zurechnet.¹⁹ Eine so gebaute Theorie beobachtet funktionale Interdependenzen von Sinnbildungsdimensionen unter dem Gesichtspunkt ihrer Standardisierung und Personenadressierung. Pädagogisches Wissen erscheint dann als eine kulturelle Ordnung, die über soziale Inklusionsprozesse zugänglich gemacht und verbreitet wird, die temporale Unterscheidungen zwischen altem und neuem Wissen einführt und in der Sozialform des Unterrichts als Lernen organisiert und die Darstellungsformen des Wissens in Arrangements von symbolischen Ordnungen – Schrift, Bilder, Klang – für Wahrnehmungen zubereitet. Auf diese Weise werden für die gesellschaftliche Kommunikation kulturelle Muster bereitgestellt, die in Erfahrung und Ausdruck wahrnehmender Akteure zugleich reproduziert und variiert werden können.²⁰ Personal zurechenbare und pädagogisch traktierbare Differenzen resultieren als Möglichkeit aber erst aus kulturellen Standardisierungsprozessen. „Wissen“ stabilisiert sich dabei mehr durch seine Form als durch seinen Inhalt. Auch pädagogisches Wissen ist flüchtig und benötigt die immer neue rekursive Stabilisierung durch die Verstetigung von pädagogisch codierter Kommunikation.

Literatur:

Aristoteles: Nikomachische Ethik. Hamburg 1985⁴

Aristoteles: Physik. Hamburg 1987

Aristoteles: Metaphysik. Hamburg 1991³

Augustinus, A.: Confessiones. Buch XI. München 1980

Bacon, F.: Neues Organon der Wissenschaften. Darmstadt 1981

Baecker, D.: Organisation als System. Frankfurt/M. 1999

Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M. 1982

Bourdieu, P.: Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Bourdieu, P.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg 1992, S. 49-79

Brunschwig, J./Lloyd, G. (Hrsg.): Das Wissen der Griechen. München 2000

18 Und durch Curricularisierung für Bildungsinstitutionen mit politischer Rückendeckung versehen.

19 Sofern ein Begriff der Medien nicht technisch eingeführt oder auf Verbreitungsmedien bzw. generalisierte Kommunikationsmedien zugeschnitten wird, bietet er sich an, das relationale Zusammenspiel mehrfacher Kontingenzen sinnhafter Bestimmungen zu beschreiben. Ein besonderer Akzent kann dabei auf der Kopplung von Wahrnehmung und Kommunikation durch symbolische Ordnungen liegen, die wiederum durch technische Möglichkeiten der Reproduktion soziale Verbreitung gewinnen.

20 Solche Variationen lassen sich als Reflexionsform von Wissen und Wahrnehmung wiederum auszeichnen und, zum Beispiel unter dem Titel „Bildung“, von Wissen unterscheiden.

- Burke, P.: Papier und Marktgeschrei. Die Geburt der Wissensgesellschaft. Berlin 2001
- Cassirer, E.: Philosophie der symbolischen Formen. 3 Bde. Darmstadt 1999¹⁰, 1987⁸, 1994¹⁰.
- Cassirer, E.: Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs. Darmstadt 1994
- Castoriadis, C.: Gesellschaft als imaginäre Institution. Frankfurt/M. 1984
- Derrida, J.: Grammatologie. Frankfurt/M. 1983
- Derrida, J.: Die Schrift und die Differenz. Frankfurt/M. 1985
- Deutschmann, Ch.: Postindustrielle Industriesoziologie. Weinheim/München 2002
- Ebert, Th.: Meinung und Wissen in der Philosophie Platons. Berlin/New York 1974
- Eming, K.: Die Flucht ins Denken. Die Anfänge der platonischen Ideenphilosophie. Hamburg 1993
- Esposito, E.: Soziales Vergessen. Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft. Frankfurt/M. 2002
- Fiedler, K.: Über den Ursprung der künstlerischen Tätigkeit. In: Fiedler, K.: Schriften zur Kunst. Bd. I. München 1991, S. 111-220
- Fleck, L.: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Frankfurt/M. 1993
- Foucault, M.: Dispositive der Macht. Berlin 1978
- Foucault, M.: Archäologie des Wissens. Frankfurt/M. 1981
- Foucault, M.: Sexualität und Wahrheit I. Frankfurt/M. 1983
- Günther, G.: Idee und Grundriss einer nicht-aristotelischen Logik. Hamburg 1978²
- Hegel, G.W.F.: Phänomenologie des Geistes. Frankfurt/M. 1980
- Heidegger, M.: Sein und Zeit. Tübingen 1979¹⁵
- Heidegger, M.: Der Begriff der Zeit. Tübingen 1989
- Horkheimer, M./Adorno, Th.W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M. 1978
- Husserl, E.: Texte zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins. Hamburg 1985
- Imdahl, M.: Bildautonomie und Wirklichkeit. Zur theoretischen Begründung moderner Malerei. Mittenwald 1981
- Kant, I.: Kritik der reinen Vernunft. Darmstadt 1983
- Konersmann, R. (Hrsg.): Kritik des Sehens. Leipzig 1999
- Konersmann, R. (Hrsg.): Kulturkritik. Reflexionen in der veränderten Welt. Leipzig 2001
- Kuhn, F.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. 1979
- Latour, B.: Die Hoffnung der Pandora. Frankfurt/M. 2000
- Luhmann, N.: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1990
- Niehues-Pröbstin, H.: Überredung zur Einsicht. Der Zusammenhang von Philosophie und Rhetorik bei Platon und in der Phänomenologie. Frankfurt/M. 1987
- Nowotny, H.: Es ist so. Es könnte anders sein. Frankfurt/M. 1999
- Origines: Vier Bücher von den Prinzipien. Buch I. Darmstadt 1992³
- Peirce, Ch.S.: Collected Papers. London 1945⁸

- Plotin: Ewigkeit und Zeit. In: Schriften Bd. IV, 45, Hamburg 1992, S. 307-349
- Reckwitz, A.: Transformation der Kulturtheorien. Weilerswist 2000
- Rustemeyer, D.: Erzählungen. Bildungstheorien im Horizont von Theorien der Narration. Stuttgart 1997
- Rustemeyer, D.: Sinnformen. Konstellationen von Sinn, Subjekt, Zeit und Moral. Hamburg 2001
- Rustemeyer, D.: Neues Lehrerwissen in der „Wissensgesellschaft“? In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen 2002, S. 87-95 (a)
- Rustemeyer, D. (Hrsg.): Symbolische Welten. Philosophie und Kulturwissenschaften. Würzburg 2002 (b)
- Rustemeyer, D.: Medialität des Sinns. In: Rustemeyer, D. (Hrsg.): Bildlichkeit. Aspekte einer Theorie der Darstellung. Würzburg 2002, S. 171–194 (c)
- Rustemeyer, D.: Kritik als Gewohnheit. In: Rustemeyer, D. (Hrsg.): Erziehung in der Moderne. Weinheim 2003, S. 289-323 (a)
- Rustemeyer, D.: Zeichen und Zeit. In: Rüsen, J. (Hrsg.): Zeitsinn. 2003 (b) (im Druck)
- Rustemeyer, D.: Kontingenzen pädagogischen Wissens. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): Ungewißheit. Weilerswist 2003 (c)
- Schäffner, W.: Nicht-Wissen um 1800. In: Vogl, J. (Hrsg.): Poetologien des Wissens um 1800. München 1999, S. 123-144
- Whitehead, A.N.: Kulturelle Symbolisierung. Frankfurt/M. 2000
- Wittgenstein, L.: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/M. 1977

(Weiter-)Bildungssystem und Systembildung

Jürgen Wittpoth

Der Begriff ‚System‘ ist vom dokumentierten Beginn seines Gebrauches an mehrdeutig (vgl. Zahn 1974): Er bezeichnet die ‚Zusammenstellung‘ einzelner Elemente zu einem Ganzen, das sich von seiner Umgebung/Umwelt abhebt, unterscheiden lässt. Ob es dabei eher um das (aktive) *Zusammenstellen* (durch einen Handelnden/Beobachter) oder das *Zusammengestelltsein* (der ‚Sachen selbst‘), um eine ‚willkürliche‘ Anhäufung oder das Einfügen in eine vorhandene Ordnung, um eine Orientierung am faktisch *Gegebenen* oder an einem *Ordnungsentwurf* geht, bleibt in der Schwebe. Allerdings hat es wenig Sinn, sich ein System als *bloßes* Deutungsmodell (ohne irgendein Pendant in der empirischen sozialen Welt) oder als *allein* objektiv verwirklichte Ordnung (die niemand ‚sieht‘) vorzustellen.

In der Rede vom ‚Bildungs-, Erziehungs- und Weiterbildungssystem‘ findet diese Offenheit der Bedeutung vielfältigen und lebendigen Ausdruck.

Mein folgender Ordnungsversuch setzt zum einen an zeitgeschichtlichen Phasen der Entwicklung des ‚quartären Bildungssektors‘ sowie des daran gekoppelten Denkens über denselben (Zeitgeist), zum anderen an unterschiedlichen Abstraktionslagen an, deren Wertschätzung ihrerseits zeitgeschichtlich variiert. Konkret: Zunächst betrachte ich (kurz) das ‚Weiterbildungssystem‘ im gewissermaßen ‚ursprünglichen‘ Verständnis der (frühen) 1970er Jahre, dann gehe ich auf systemtheoretisch inspirierte Beobachtungen ein, die während der 1990er Jahre an Bedeutung gewonnen haben. Die Zeit dazwischen ist eine des Wandels, wobei allerdings weithin offen bleibt, was sich stärker wandelt: die materiale Gestalt des Weiterbildungssystems, die politischen Absichten seiner Gestalter oder die Systematisierungsinteressen seiner Beobachter. Da dies kaum zu entscheiden ist, könnten wir – in Anlehnung an Foucault – davon ausgehen, dass wir es mit ‚diskursiven Formationen‘ zu tun haben, die den Gegenständen, Äußerungsmodalitäten, Begriffen und Strategien je besondere Gestalt geben (vgl. Foucault 1981).

1 Das Weiterbildungssystem

Die Geburt (der Idee) des Weiterbildungssystems in Deutschland kann man wohl auf die späten 1960er/frühen 1970er Jahre datieren. Weiterbildung wird zu dieser Zeit ganz entschieden als zwar eigenständiger, gleichwohl integraler Bereich eines neu zu gestaltenden Gesamtbildungssystems verstanden (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972, S. 199). Der ‚Ausbau und die Organisation eines

Weiterbildungssysteme' gelten als öffentliche Aufgabe (vgl. Bund-Länder-Kommission 1974, S. 59), der auch Erziehungswissenschaftler ihre ganze intellektuelle Energie widmen. Wesentlicher Bezugspunkt für Visionen, Programme und Modelle ist das – seinerseits als reformbedürftig erachtete – öffentliche (Hoch-) Schulwesen. Auch wenn man den Weiterbildungsbereich in manchen Hinsichten modifiziert denkt (etwa um ein höheres Maß an Flexibilität zu sichern), soll das öffentliche Bildungswesen von seinen wesentlichen Grundprinzipien her gewissermaßen ‚biographisch verlängert' werden.

Nachgedacht wird (teilweise sehr konkret) über:

- den besonderen öffentlichen Bildungsauftrag und die Rolle des Staates
- gesetzliche Regelungen
- die erforderliche Zahl an ‚Plätzen' für Weiterzubildende
- bauliche Maßnahmen
- erforderliche Finanzvolumina
- zeitliche Intervalle der Weiterbildungsteilnahme
- die Einsetzung von Gremien und Kommissionen
- Qualifizierung und Anstellungsmodalitäten des Personals (Angestellte oder Beamte)
- die Entwicklung spezieller Curricula
- den Aufbau eines Zertifikatswesens usw.¹

Gleichzeitig wird in allen genannten Bereichen mit der praktischen Umsetzung begonnen.

Mancher sieht gegen Ende der 1970er Jahre die Systembildung bereits als vollendet an: „Die Integration der Weiterbildung in die Institution ‚Bildungswesen' wurde durch den Strukturplan [...] *endgültig vollzogen*“ (Lenhart/ Hamburger 1977, S. 93; Herv. J.W.), und: „mit dem Strukturwandel der Weiterbildung ergibt sich [...] eine Angleichung an das öffentliche Schulwesen“ (ebd., S. 98). Doch bereits Anfang der 1980er Jahre gerät der Ausbau des quartären Sektors *nach diesem Modell* ins Stocken; die Krise der öffentlichen Haushalte führt zu empfindlichen Kürzungen der Mittel und einer allmählichen Revision der weitreichenden Pläne. Rein quantitativ setzt sich die Expansion der Weiterbildung im Verlauf der 1980er Jahre fort, was allerdings wesentlich auf Aktivitäten in

1 Nimmt man heute einschlägige Dokumente dieser Zeit zur Hand, kann es insbesondere im Blick auf die Planungseuphorie auch zu durchaus befremdlichen Lektüreerlebnissen kommen (zusammenfassend vgl. Keim u.a. 1973, S. 104ff.; auch: Strukturplan 1975).

anderen (nicht-öffentlichen) institutionellen Kontexten (z.B. der Betriebe) zurückgeht. Der erwachsenenpädagogische Diskurs reagiert zunächst irritiert; er verharnt, insistiert auf ‚Erfüllung‘ dessen, was zu Beginn der 1970er Jahre als richtig erachtet und in Aussicht gestellt wurde; in Teilen wird gegen die Anmaßung opponiert, ‚Bildung‘ in Betrieben realisieren zu wollen.

Während der 1990er Jahre setzt sich die Expansion im Praxisfeld – und mit ihr die Diffundierung der institutionellen Strukturen – fort. Die ‚Systemgestalt‘ entfernt sich also immer weiter von den Visionen der frühen 1970er Jahre. Zwar hat sich ein Bereich öffentlich verantworteter Weiterbildung etabliert, in dem ein (eher kleiner) Teil dieser Visionen bis zu einem gewissen Grad umgesetzt ist. Insgesamt ist das ‚System‘ aber bunter, vielfältiger, diffuser – im Vergleich mit den Planungen ‚unreiner‘ geraten. Das heißt zugleich, dass der Unterschied zu den ursprünglichen Referenzinstitutionen des öffentlichen Schulwesens größer ist, als es vorgesehen war. Das betrifft die Trägerstruktur und die Institutionen (öffentliche machen maximal ein Drittel aus), das Personal (unvollendete Professionalisierung, hoher Grad an Nebenberuflichkeit), die Finanzierung (der öffentliche Anteil ist gering geblieben und sinkt weiter), die grundlegende pädagogische Ausrichtung (allgemeine Bildung verliert gegenüber spezieller Qualifizierung an Bedeutung), den Regulierungsgrad, die Transparenz, Zugänglichkeit etc. Bezogen auf die ursprüngliche ‚Modellbildung‘ hat es dann durchaus einen Sinn, den Zustand des ‚Weiterbildungssystems‘ mit dem Begriff ‚mittlere Systematisierung‘ (vgl. Faulstich u.a. 1991) zu kennzeichnen. Man hatte an ein klarer strukturiertes, stärker reguliertes Gebilde gedacht, ist also gewissermaßen ‚auf halbem Wege‘ stehengeblieben. In ihren normativen Dimensionen verfügt diese Perspektive außerdem über eine Art ‚Maßstab‘ zur Prüfung und Beurteilung der entwickelten Gestalt: Ist sie in der Lage, die Leistungen, die man von einem ausgebauten ‚Weiterbildungssystem‘ erwartet (hat), zu erfüllen?

Der erwachsenenpädagogische Diskurs versöhnt sich dann während der 1990er Jahre weithin mit der faktischen Entwicklung, vollzieht allmählich den Abschied vom ‚Ursprungsmodell‘ nach. Zusehends interessant erscheint das, was sich außerhalb ursprünglich als zentral gedachter Felder vollzieht. Die Volkshochschule z.B. wird plötzlich als eine ‚traditionelle‘ Weiterbildungseinrichtung betrachtet, über die manche Entwicklung vermeintlich hinweggegangen war. Das Interesse an Diffundierung/Entgrenzung beschleunigt sich im Weiteren selbst: Entdeckt werden nun auch Aktivitäten der Bildung Erwachsener mit eher punktuellen, unvollständigem Charakter (‚Lernen‘, ‚Aneignung von Wissen‘) in allen nur erdenklichen Kontexten, mit und ohne Anleitung, allein und in der Gruppe, mittels Print- und elektronischer Medien usw. Aber auch *innerhalb* der Weiterbildungsinstitutionen stößt man auf so etwas wie ‚Entgrenzung‘: So wenig, wie *nur in ihnen* gelernt wird, so wenig wird in ihnen *nur gelernt*. Das Geschehen in den Einrichtungen ist gegen Handlungsimperative, Interessen und Praktiken aus verschiedensten Umwelten weniger stark abgeschirmt, als lange

Zeit (stillschweigend) unterstellt wurde. All das zusammen – Erwachsenenbildung in öffentlich verantworteten, aber auch in vereinsmäßigen, betrieblichen, kommerziellen, institutionellen Kontexten, als erstrangige oder nachgeordnete Aktivität, schließlich in der Lebenswelt, ‚im Vollzug der Arbeit‘ usw. – gilt seitdem als die neue, ‚enttraditionalisierte‘ Gestalt von Erwachsenenbildung.

Das ‚Weiterbildungssystem‘ hat sich damit rein quantitativ zu einem eindrucksvollen Gebilde entwickelt; es bezieht mittlerweile allein in seinem institutionalisierten, organisierten Segment mehr als 40% der erwachsenen Bevölkerung ein. Qualitativ ist es demgegenüber – gemessen an den Plänen der Protagonisten – ‚unvollendet‘ geblieben, das Wachstum verlief ‚wild‘, ungeordnet. Über die Expansion von Institutionen, Finanzströmen, Teilnehmenden etc. (also die *materiale* Seite) hinaus hat es sich aber auch unter dem Gesichtspunkt seiner *Wahrnehmung* erheblich ausgedehnt. Mittlerweile wird mehr und anderes als Erwachsenenbildung (bzw. Bildung Erwachsener) ‚angesehen‘ als in den 1970er Jahren. Die Grenzen werden in verschiedenen Hinsichten immer poröser, das (Weiter-)Bildungssystem wächst gewissermaßen über sich selbst hinaus. Will man es heute beobachten, bekommt man erhebliche Probleme bei der Gegenstandsbestimmung und -eingrenzung (vgl. etwa Nuissl/Schlutz 2001, S. 22ff.). Das lange Zeit dominierende substantialistische Verständnis, demzufolge wir es mit einem System aus ‚Fleisch und Blut‘, mit Gebäuden, Personal, Etats etc. zu tun haben, stößt hier an seine Grenzen.

2 Das Erziehungssystem

Systemtheorie (in der von Niklas Luhmann ausgearbeiteten Variante) interessiert sich für das ‚Weiterbildungssystem‘ nicht im bislang zugrunde gelegten Sinne. Es geht ihr nicht um dessen Aufbau und Gestaltung, auch nicht um die empirische Beobachtung seiner Entwicklung. Vielmehr kommt es darauf an, das ‚Erziehungssystem‘, von dem Erwachsenenbildung als ein Teil gedacht wird, mit dem komplexen Sprachspiel einer universalistisch angelegten Gesellschaftstheorie ‚restlos‘ zu erfassen. Kategorien, die sich in der Beschreibung des Wirtschafts-, Rechts-, Wissenschaftssystems etc. bewährt haben, müssen sich für *alle* Systeme, also auch das der Erziehung, als ‚passend‘ erweisen. Insofern haben wir es hier mit einem abstrakteren, nicht substantialistischen, sondern theoriegeleiteten, funktionalen System-Verständnis zu tun (für das der erwachsenenpädagogische Diskurs sich erst in dem Maße partiell öffnet, in dem er sich nicht mehr zuvorderst dem *Aufbau und der Gestaltung* des ‚Weiterbildungssystems‘ verschreibt).

Lange Zeit hatte Luhmann sich für die Weiterbildung aber auch in ganz anderer Hinsicht nicht interessiert: das Erziehungssystem ging für ihn im Wesentlichen im öffentlichen Schulwesen auf. Als zentrale Merkmale wurden angenommen:

- Es *inkludiert*, d.h., die gesamte Bevölkerung durchläuft zumindest die Grundstufen eines schulförmig organisierten, wesentlich öffentlichen Systems und kann sich dabei prinzipiell den Zugang zu dessen weiterführenden Zweigen sichern.
- Seine konstitutive *Funktion* ist die der Selektion über die Vergabe allgemein anerkannter Zertifikate.
- Die *Leistung* des Erziehungssystems besteht darin, dass seine ‚Klienten‘ – in Form von Unterricht – etwas lernen, das sie in anderen Systemen anwenden können.
- *Symbol der Einheit* des Systems ist die Absicht zu erziehen, d.h. als hilfsbedürftig gedachte Personen zielgerichtet zu verändern (vgl. exempl. Luhmann/Schorr 1988; Luhmann 1992, 1995).

Greift man auf die *Visionen* des Weiterbildungssystems der 1970er Jahre zurück, dann sind diese Kennzeichnungen in manchen Hinsichten kompatibel; selbst die Selektionsfunktion hätte im Zusammenhang mit neuen ‚Baukasten-‘ und ‚Zertifikatssystemen‘ eine größere Rolle gespielt, als wir uns das angesichts aktueller Verhältnisse vorstellen. Diese Übereinstimmung ist insofern nicht verwunderlich, als die Visionen am Modell des öffentlichen Schulwesens gewonnen wurden, dem Modell also, das bei Luhmann (im Wesentlichen) für das Erziehungssystem insgesamt steht.²

Die Strukturen und Praxen, die sich – in relevanten Teilen abweichend von den ursprünglichen Visionen – in der Weiterbildung entwickelt haben, lassen sich mit diesen Kategorien allerdings nicht fassen (vgl. dazu ausführlich Wittpoth 1997; Harney 1997). Das ‚System‘ inkludiert nicht im genannten Sinne, Selektion spielt in manchen Bereichen gar keine, in vielen eine eher untergeordnete Rolle, die Leistungen sind vielfältiger und eine Absicht zu erziehen wird in vielen Bereichen von den Akteuren vehement zurückgewiesen (auch wenn, wie z.B. in der betrieblichen Weiterbildung, faktisch rigide erzogen wird; vgl. Wittpoth 2003b).

2 Es hat im Laufe der Zeit einige Modifikationen gegeben. So wird der Lebenslauf als ‚Medium‘ des Erziehungssystems angesehen (an Stelle des Kindes; vgl. Luhmann 1997), wird Unterricht als *eine* Form unter anderen verstanden, ist gelegentlich vom lebenslangen Lernen bzw. der Erwachsenenbildung die Rede (vgl. Luhmann 2002). Die Schule bleibt allerdings die zentrale Referenzgröße (vgl. ebd., S. 111ff.) – und das ergibt durchaus einen Sinn, eine gewisse ‚Bodenhaftung‘ angesichts weitreichender Annahmen über eine Verallgemeinerung des Pädagogischen.

Mit diesen Passungsproblemen lässt sich in zwei Weisen umgehen:

- Man kann davon ausgehen, dass der Weiterbildungsbereich *nicht* zum Erziehungssystem im Sinne Luhmanns gehört (gerade daraus seine besondere Leistungsfähigkeit bezieht), und das Feld daraufhin beobachten, welche Handlungslogiken aus welchen ‚Systemen‘ in welchen Settings jeweils mehr oder weniger dominant zum Zuge kommen.
- Man kann nach anderen (abstrakteren) Kategorien suchen, die einen ‚Anschluss‘ schließlich doch möglich machen, die Systemtheorie gewissermaßen ‚aufschließen‘ für eine ‚Erziehungs‘-Realität, die sich für Erwachsenenpädagogen anders (vielfältiger) darstellt als für viele andere.

Jochen Kade hat (ausdrücklich im Blick auf eine entgrenzte, ja ‚universalisierte‘ Erwachsenenbildung) den zweiten Weg gewählt. Abweichend von Luhmann, der ursprünglich – vor allem unter Bezug auf die Selektionsfunktion – als ‚Code‘ des Erziehungssystems ‚besser/schlechter‘ angenommen hatte, hat er als *die* grundlegende Unterscheidung, mit deren Hilfe sich das System von der Welt absondert, seine eigenen Aufgaben definiert, ‚vermittelbar/nicht-vermittelbar‘ vorgeschlagen (vgl. Kade 1997). Es geht also im Erziehungssystem um Vermittlung von Wissen und die Möglichkeit ihres Scheiterns. Luhmann, der diesen Vorschlag übernommen hat, hebt hervor: Der Code „ist formal definiert und offen für alles, was in Betracht kommt. Er ist zugleich universell und spezifisch insofern, als er einen Hinweis darauf enthält, was zu überlegen ist“ (Luhmann 2002, S. 59f.). Konzentriert man sich nun allein auf diesen formalen, sehr offenen Code, stellt also andere Kennzeichen des Erziehungssystems (Leistung, Funktion, Symbol der Einheit etc.) zunächst hintan, dann bekommt dieses System schlagartig ganz neue Dimensionen: Immer wenn es um ‚reflexiv gewordene‘ (sich ihrer selbst bewusste) Vermittlung von Wissen geht, haben wir es mit dem Erziehungssystem zu tun (vgl. Kade 1997, S. 41). Auf Bildung und Erziehung spezialisierte Institutionen, Professionen – also das, was gemeinhin als Bildungssystem verstanden wird – sind dann nur noch Teil eines (viel) größeren Ganzen. ‚Das Pädagogische‘ wurde lediglich ‚zunächst‘ institutionell und professionell verkörpert; mittlerweile ist der ‚Prozeß der Systembildung‘ darüber hinausgegangen: Das Pädagogische wird „zu einer allgegenwärtigen, universellen und lebenslangen sozialen Realität“ (ebd., S. 37).

Alles, was dem vorherigen (engeren) Verständnis Luhmanns nicht entsprach, aber auch alles, was in der Erwachsenenpädagogik unter den Stichworten ‚Entgrenzung‘ und ‚Universalisierung‘ diskutiert wird (und noch viel mehr), ‚passt‘ nun, kann als Teil des Erziehungssystems verstanden werden. Das ist aber auch nicht verwunderlich, weil die Reflexionen bei dem (angenommenen) Tatbestand der Universalisierung ihren Ausgang genommen hatten.

3 Systembildung?

Strittig ist, ob man im genannten Sinne von ‚Systembildung‘ sprechen kann bzw. was wir beobachten (können), wenn wir uns der bunten Vielfalt der Erwachsenenbildung/Bildung Erwachsener zuwenden: ein ‚System‘ (bzw. einen Teil des Erziehungssystems) und/oder gar dessen ‚Bildung‘? Schließlich bleibt zu fragen, welcher Preis dafür zu zahlen ist, dass die erweiterte Begrifflichkeit eine Einbeziehung von Formen ermöglicht, die bislang kaum dem Erziehungssystem zugerechnet worden wären.³

3.1 Systembildung

Luhmanns Systemtheorie enthält eine starke evolutionstheoretische Komponente. Um die ‚funktionale‘ als die moderne (historisch jüngste) Form sozialer Differenzierung plausibel machen zu können, geht er im Blick auf die verschiedenen gesellschaftlichen Teilsysteme historisch oftmals weit zurück. Interessant ist dabei stets der Punkt, an dem sich ein Teilsystem aus einer diffusen Gemengelage verschiedenster Tätigkeiten ausdifferenziert oder auch autonomisiert, einer Figur gleich, die sich vom Grund abhebt. So findet etwa in der Familie fraglos Erziehung statt, aber es „bildet sich kein Erziehungs-,system“, das sich gegen das sonstige Familienleben differenzieren würde“ (Luhmann 2002, S. 117). Man trifft auf pädagogische Kommunikation, aber auch auf andere Arten. Erziehungsbemühungen sind in ein komplexes Klima familiären Zusammenlebens eingebunden und können jederzeit zugunsten anderer Aktivitäten abgebrochen werden. „Die Ausdifferenzierung eines Erziehungssystems setzt die Einrichtung und den Betrieb von Schulen voraus“ (ebd., S. 118) – auch wenn Schulen keineswegs mit dem Erziehungssystem identisch sind, Erziehung auch *weiterhin* an anderen Orten stattfindet. Es geht also um die Herausbildung von Kristallisationskernen, um die Spezialisierung auf eine *besondere* Art der Kommunikation.⁴ In diesbezüglichen Betrachtungen finden sich dann durchaus sehr substantialistische Elemente: Es ist von Schulgebäuden, Eigentum an eben diesen, Gesetzen, Personal die Rede (vgl. Luhmann 2002, S. 118ff.) – Kommuni-

3 Im Blick auf die beiden oben angesprochenen Weisen, mit der Frage nach der Systemzugehörigkeit der Weiterbildung umzugehen, werde ich im Folgenden gewissermaßen einen ‚dritten Weg‘ ausprobieren. Obwohl ich davon ausgehe, dass der Weiterbildungsbereich nicht dem Erziehungssystem zuzurechnen ist, will ich systemtheoretisch inspirierte Bemühungen um tragfähige Begriffe verfolgen und dabei prüfen, inwieweit sie dabei helfen können, innerhalb des amorphen Gebildes ‚Weiterbildung‘ zu sinnvollen Unterscheidungen zu kommen.

4 Die Historiographie der Erwachsenenbildung verfährt nach einem entsprechenden Muster: Sie hat Mühe mit der ‚geselligen Bildung‘ im Übergang vom 18. ins 19. Jahrhundert und will von Erwachsenenbildung in einem engeren Sinne nur sprechen, wenn sich Bildung (mit einem gewissen Ernstcharakter) von Geselligkeit abhebt (vgl. Wittpoth 2003a).

kation als soziale Systeme konstituierende Größe braucht also offensichtlich so etwas wie ein materielles Substrat, an dem sie sich festmachen, fortsetzen kann.

Die jüngere erwachsenenpädagogische Debatte über Universalisierung, *Entgrenzung* führt – zwar eher implizit (etwa in der Begrifflichkeit), aber argumentationsstrategisch keinesfalls beiläufig – ebenfalls eine Evolutionskomponente mit sich. Beobachtet wird nun eine *Entwicklung*, die bereits wieder aus den im Rahmen funktionaler Differenzierung entstandenen Organisationen hinausführt – wenn man so will, eine Entdifferenzierung, die dann zum entscheidenden Merkmal der (eentlichen) Systembildung wird. Eine solche Aussage ist allerdings auf der Grundlage vorwiegend *synchroner* Betrachtungen gar nicht möglich, sie ist allenfalls in *diachron* angelegten Studien zu gewinnen. Dazu reicht es keineswegs aus, Entwicklungen der Weiterbildungsinstitutionen zu betrachten, vielmehr wäre stets begleitend zu prüfen, wie sich pädagogische Kommunikation *außerhalb* solcher Organisationen entwickelt hat und wie sich das *Verhältnis* der pädagogischen Kommunikation ‚drinnen und draußen‘ im Zuge allmählichen Wandels gestaltet.⁵ Um nur ein Beispiel zu nennen: Es ist nicht im heutigen Sinne ‚beobachtet‘ worden, aber gleichwohl kaum bestreitbar, dass die (erwachsenen) Menschen in der Nachkriegszeit (also *vor* dem Aufbau unseres ‚Weiterbildungssystems‘ im engeren Sinne) mit einer schier erdrückenden Fülle von Lern- und Bildungsaufgaben konfrontiert waren, die sie irgendwo und irgendwie bewältigen mussten und bewältigt haben. Man wird kaum davon ausgehen, dass entsprechende Orte und Formen der Wissensversorgung und Identitätsbildung (zwischenzeitlich) von den dann allmählich eingerichteten Volkshochschulen substituiert worden sind und (nun erst) ‚wiederbelebt‘ werden. Wir registrieren also heute etwas als *Erweiterung* (der Realität), ohne dass uns die vorgängige *Verengung* (des Blicks) gegenwärtig wäre. Unserem Kenntnisstand angemessener formuliert, entdecken wir ‚lediglich‘, dass die auf Weiterbildung spezialisierten Institutionen keine exklusiven Orte darstellen, an denen *allein* Vermittlung, Erziehung/Bildung Erwachsener stattfände.

Bei der Frage, ob wir *gegebene* bunte Vielfalt oder *Vervielfältigung* beobachten, geht es nicht um einen folgenlosen Streit. Gehe ich von Letzterem aus und schließe dabei an systemtheoretische Begrifflichkeit an, dann gilt es, eine immer höhere Abstraktionslage zu wählen, weitere, formalere Begriffe zu finden, um das sich Verflüchtigende doch noch einfangen, beieinander (im ‚Erziehungssystem‘) halten zu können. Damit *gewinne* ich Einsichten in die Verstreutheit pädagogischer Praxen, *verliere* aber Möglichkeiten, (System-)Grenzen zwischen ‚löslichen‘ und ‚konzentrierten‘ Formen zu markieren. Gehe ich demgegenüber

5 Wir müssen dann historisch weit zurückgehen: Viele heute diskutierte Merkmale ‚entgrenzter‘ Erwachsenenbildung lassen sich bereits im Zusammenhang mit der Einführung des Buchdrucks – und wenn man danach sucht, wohl auch noch früher – finden (vgl. Wittpoth 2003a).

von (historisch wie gegenwärtig) *gegebenen* Vielfalt aus, die sich (analog zur Einrichtung von Schulen) durch die Herausbildung spezieller Erwachsenenbildungseinrichtungen nicht über Gebühr hat irritieren lassen, dann liegt es näher, nach Unterscheidungskriterien für Weiterbildung/pädagogische Kommunikation im engeren und im weiteren Sinne etc. zu suchen.

3.2 **Systembildung**

In der evolutionstheoretischen Perspektive Luhmanns und mit den genannten ganz unterschiedlichen Arten von Kennzeichnungen (Inklusion, Funktion und entsprechender Code), Leistung, Symbol der Einheit) könnte man ein ‚Teilsystem Weiterbildung‘ des Erziehungssystems identifizieren, das sich seit Beginn der 1970er Jahre ausdifferenziert hat. Diesem ließen sich alle öffentlich verantworteten/kontrollierten Angebote zurechnen, die grundsätzlich für jedermann (soweit er/sie die inhaltlich begründeten Voraussetzungen erfüllt) offenstehen, in einer expliziten ‚Absicht zu erziehen‘ durchgeführt werden und Selektionsergebnisse vorweisen. Prototypisch wären dafür Zertifikatskurse an der Volkshochschule, Meisterlehrgänge bei den Kammern, Studiengänge der Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien, Weiterbildungsangebote der Hochschulen. Unbefriedigend ist dabei vor allem, dass wir bereits den größeren Teil dessen, was sich selbst als (institutionalisierte) Weiterbildung versteht/bezeichnet, ausgrenzen (und an all das, was neuerlich im Sinne einer Bildung Erwachsener registriert wird, gar nicht erst heranreichen).

Der allgemeine Bezug auf Vermittlung löst *dieses* Problem, gibt aber keine Anhaltspunkte mehr für weitere Unterscheidungen innerhalb der Formenvielfalt von Erwachsenenbildung. Das mag gesellschaftstheoretisch zu verschmerzen sein, führt bei Beobachtungen des ‚Weiterbildungssystems‘ aber zu einem eklatanten Mangel an Tiefenschärfe. In Kades jüngstem Versuch, ‚Erziehung als pädagogische Kommunikation zu rekonstruieren‘ (vgl. Kade 2003), sind meines Erachtens einige Aspekte enthalten, die diesem Mangel abzuhelpen geeignet sind. Der durch den formalen Bezug auf ‚Vermittlung‘ zunächst sehr weit geöffnete Horizont wird wieder ein wenig begrenzt. Denn pädagogische Kommunikation wird folgendermaßen bestimmt: Es geht nicht um ‚bloßes‘ Vermitteln in dem Sinne, dass diese Operation eher beiläufig erfolgt und demgemäß die *Ergebnisse* des Bemühens ohne Bedeutung wären. Vielmehr zeichnet sich pädagogische Kommunikation dadurch aus, dass sie auch an der *Aneignung* des Vermittelten *interessiert* ist. Dieser vergewissert sie sich über ‚Prüfen und Bewerten‘, womit nun wieder die Unterscheidung ins Spiel kommt, die Luhmann lange Zeit als Code des Erziehungssystems verstanden hatte: besser/schlechter. Das Erziehungssystem (und pädagogische Kommunikation) ist damit ‚doppelt codiert‘, es geht um Vermittlung *und* um Selektion. Letztere fasst Kade nun meines Erachtens noch relativ traditionell, also im Sinne älterer

Unterscheidungen Luhmanns. Er geht – bei aller Berücksichtigung der Mehrdeutigkeit des Selektionsbegriffs – letztlich davon aus, dass in Gestalt der Selektion etwas Ausgeschlossenes, Fremdes, Störendes in die pädagogische Kommunikation einkehrt. Selektion markiert dabei insbesondere das Vorkommen des Wirtschaftssystems im Erziehungssystem; die Orientierung der pädagogischen Kommunikation am Code vermittelbar/nicht-vermittelbar wird als *selbstreferentielle*, die am Selektionscode besser/schlechter als *fremdreferentielle* verstanden. Damit wird zumindest ein Verständnis von Selektion *nahegelegt*, das in Prüfungen, Noten und Zertifikaten seinen Ausdruck findet – nur diese Seite der Selektion ist für die Gesellschaft ‚sichtbar‘. Bezogen auf das Problem einer sinnvollen Eingrenzung des ‚Weiterbildungssystems‘ bleibt die Situation dann unbefriedigend; um es salopp zu formulieren: Die Fahrschule ist drin, weite Bereiche der Volkshochschule bleiben draußen – und zwar wesentlich unter dem Selektionsgesichtspunkt.

Meines Erachtens lässt sich – durchaus mit Luhmann – stärker zwischen verschiedenen *Arten* der ‚Selektion‘ unterscheiden. Dabei steht auch in Frage, *was* an der Selektion das erzieherische (Selbst-)Verständnis ‚stört‘ und was nicht. Denn: „*Die gute Absicht gebärt aus sich selbst heraus zwei recht ungleiche Kinder, nämlich Erziehung und Selektion*“ (Luhmann 2002, S. 62; Herv. J.W.). Selektion ist „*die zwangsläufige Folge der Absicht, richtig, lebensförderlich, sozial akzeptabel zu erziehen*“ (ebd., S. 69; Herv. J.W.). Ohne eine Kommentierung des Lernverhaltens, ohne Bestätigungen oder Korrekturen lässt sich kaum deutlich machen, dass es ernst gemeint ist; bei der Überprüfung von Aneignungsleistungen kann es nicht beliebig sein, *wie* Lernende mit dem Stoff umgehen usw. All dies bezieht sich nun nicht (allein) auf dokumentierte Endpunkte solchen Bemühens, sondern prägt die Interaktion generell. Dabei kann die Kommunikation „zwischen taktvollen, sozial sensiblen, förderungswilligen Formen auf der einen Seite und der Verteilung der Selektionssymbole auf der anderen oszillieren“ (ebd., 76). Sobald man die Interaktionsebene in den Blick nimmt (oder ‚Interaktionssysteme‘, z.B. Kurse), trifft man also überall dort, wo ‚ernsthaft‘ (d.h. mit Interesse am Ergebnis) ‚vermittelt‘ wird, zwangsläufig auf ‚Selektion‘ im Sinne der ‚Prüfung‘ und Bewertung. Diese nimmt unter Umständen sehr subtile (gestische, mimische) Formen an und ist nur *innerhalb* des Interaktionssystems und für dessen Dauer (eher spür- als) ‚sichtbar‘. Darin (und in ihren Folgen) unterscheidet sie sich von *formalisierter* Selektion, die ‚überall (intern *und* extern) und zeitlos‘ sichtbare Markierungen vornimmt (Zertifikate, Titel). Gleichwohl kann man von einer besonderen (informellen) Art Selektion sprechen, die für pädagogische Kommunikation konstitutiv und im Sinne der Regulierung entsprechender Interaktionssysteme sehr wirksam ist. Ein Ertrag wäre, dass sich auch solche Aktivitäten als Teil des ‚Weiterbildungssystems‘ denken lassen, die nicht im klassischen Sinne Selektionen vornehmen, ohne damit zugleich jedwede ‚Vermittlung‘ einzubeziehen.

3.3 Systemdifferenzierungen

In den Hinweisen auf Interaktionssysteme, also zeitlich begrenzte Zusammenkünfte von Menschen (wie z.B. Kurse, Konferenzen), scheint eine andere hilfreiche Unterscheidung auf, die in unseren Debatten gegenwärtig eher wenig bemüht wird: die zwischen Interaktions- und Organisationssystemen. Autopoietische soziale Systeme erzeugen fortlaufend Kommunikation aus Kommunikation. Insofern bestehen sie aus „Ereignissen, die, indem sie vorkommen, schon wieder verschwinden“ (Luhmann 2000, S. 152). Ein System hat also nur in dem Maße Bestand, in dem *Anschlusskommunikation*, Fortsetzung gesichert ist. Organisationen, wie z.B. Schulen oder Bildungswerke, schränken die zugelassenen Anschlussmöglichkeiten ein und erhöhen damit die Wahrscheinlichkeit des Anschlusses mit bestimmten Elementen. Organisationsstrukturen sind daher Erwartungsstrukturen, wirken im Sinne einer Vorauswahl, einer Selektionsverstärkung: Man muss nicht mit jeder beliebigen Äußerung rechnen. Der Bereich der möglichen Kommunikation ist zwar nicht ‚determiniert‘ (im Sinne einer totalen Kontrolle), aber es gibt gewisse Grenzen des Sagbaren oder – wie Foucault plastisch formuliert – eine ‚diskursive Polizei‘ (1977, S. 25), die die Kommunikation reguliert. Der „Lehrer erwartet (und die Schüler erwarten, dass er erwartet)“, dass eine positive Einstellung zum Thema übernommen wird; es „geht also nicht einfach nur um Wissen, sondern auch, und vor allem, um die Wertschätzung des Wissens“ (Luhmann 2002, S. 107). Insofern sind die Organisationen, die man gemeinhin dem Erziehungssystem zurechnet, zwar nicht mit diesem gleichzusetzen, aber sie spielen als Rahmen, der eine besondere Art von Kommunikation – hier die pädagogische – *wahrscheinlicher* macht als andere, eine wichtige Rolle.

Interaktionssysteme entwickeln eine eigene Dynamik, lassen sich von Organisationen nicht programmieren, sind aber gleichwohl von ihnen imprägniert. So nimmt nach Luhmann „die Interaktion Unterricht *von sich aus* eine Form an, die Entscheidungen erfordert, *die nicht im Unterricht selbst getroffen werden können*. Oder anders gesagt: Ihren eigenen Stimmungen und Launen überlassen und nur von ihrer eigenen, Gegenwart gewordenen Geschichte abhängig, würde die Interaktion Unterricht zu stark fluktuieren und sich wahrscheinlich zu einer Art geselliger Zusammenkunft entwickeln. Als Form ist der Unterricht daher nur erkennbar und reproduzierbar, wenn dagegen Vorsorge getroffen ist – sei es, dass der Lehrer auch für die externalisierten Entscheidungen zuständig ist; sei es, dass dafür im heute typischen Fall eine Organisation gebildet wird“ (Luhmann 2002, S. 121). Die Organisation stellt also den *Rahmen* dar, der Sorge dafür trägt (ohne sicher sein zu können), dass pädagogische Kommunikation nicht in eine Kommunikation beliebiger Art ‚abgeleitet‘. Sie gibt der Absicht zu erziehen eine *Form*, die erkennbar macht, wenn irgendetwas ‚falsch läuft‘, und gegebenenfalls Korrekturen ermöglicht (vgl. ebd., S. 160). Organisationen, die sich anderen Aufgaben widmen, ‚prägen‘ in entsprechender Weise das, was in

ihren internen ‚Interaktionssystemen‘ geschieht. Kommt dort also pädagogische Kommunikation vor, vollzieht sie sich unter besonderen Bedingungen.

Beobachtungen der bunten Vielfalt von Erwachsenenbildung/Bildung Erwachsener, die noch irgendeine mehr oder weniger präzise Vorstellung eines von anderem abgrenzbaren ‚Systems‘ oder auch einer pädagogischen Kommunikation im engeren Sinne im Hinterkopf haben, könnten sich dann folgender Unterscheidungen bedienen:

A Typen von Organisationssystemen

1. Organisationen mit explizitem und primärem Organisationszweck Weiterbildung/Erwachsenenbildung (z.B. Volkshochschulen, Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien, freie (nicht-kommerzielle) Bildungswerke)
2. Organisationen mit Weiterbildung/Erwachsenenbildung als einem (nachgeordneten) Organisationszweck unter anderen (z.B. Unternehmen, Kirchen, Parteien mit Bildungsabteilungen/-werken; kommerzielle Bildungseinrichtungen)
3. Organisationen ohne (expliziten/bewussten) Organisationszweck Weiterbildung/Erwachsenenbildung

B Typen von Interaktionssystemen

1. Interaktionssysteme mit überwiegend pädagogischer Kommunikation
2. Interaktionssysteme mit fluktuierender, gelegentlich ‚aufflackernder‘, von anderen Arten ‚bedrängter‘ pädagogischer Kommunikation
3. Interaktionssysteme ohne pädagogische Kommunikation

C Typen pädagogischer Kommunikation

1. pädagogische Kommunikation ‚vollständig +‘ (d.h. sich ihrer selbst bewusste, intendierte Vermittlung mit Interesse am Ergebnis) mit *formalisierter* Selektion und extern sichtbaren Ergebnissen
2. pädagogische Kommunikation ‚vollständig‘ mit *informeller* Selektion
3. pädagogische Kommunikation unvollständig (d.h. Vermittlung ohne Interesse für erfolgende/ausbleibende Aneignung).

Grundsätzlich *kann* – wohl mit Ausnahme der hochspezialisierten Form C1 – alles überall vorkommen. Aber:

- In A1 kommt *mit hoher Wahrscheinlichkeit* B1 in den Formen C1 bzw. C2 vor. B3 kommt ebenfalls in A1 vor, in Form von Haushaltsberatungen oder als spezialisierte Kommunikation in einer Verwaltungsabteilung ebenso wie als nicht ‚programmgemäße‘ Nutzung von Lernangeboten. Konstituiert sich in A1 jedoch eine wachsende Zahl von Interaktionssystemen des Typus B3 (und B2) unter dem Label ‚Kurs‘, dann verändert die Organisation ihren Charakter (in Richtung A2).
- Auch in A2 können all B-Typen vorkommen; B1 und B2 jedoch *eher* in der Gestalt von C2 bzw. C3, kaum als C1. Man wird stets mit einem Oszillieren zwischen pädagogischer und anderer Kommunikation rechnen, insofern dürfte der Typ C2 *dominieren*.
- In A3 ist das Auftreten von B1 eher *unwahrscheinlich*; B2 und B3 – der in A3 sicherlich dominierende Typus – kommen tendenziell überall vor. A3 ist vor allem deshalb wichtig, weil auch die Aneignung ohne Vermittlung, die ‚pädagogische Strukturierung‘ von Botschaften verschiedenster Art in der gegenwärtigen Diskussion über die Bildung Erwachsener (im Unterschied zur explizit intendierten ‚Erwachsenenbildung‘) eine Rolle spielen.

Wir hätten so die Möglichkeit, flüchtige und verdichtete Formen der Bildung Erwachsener in ihrem je ‚eigenen Recht‘ zu beobachten. Die auf Verallgemeinerung ‚des Pädagogischen‘ gepolte Denk- und Suchbewegung würde nicht gebremst, vielmehr würde ihr eine gegenläufige, an Besonderung interessierte, an die Seite gestellt. Dabei plädiere ich dafür, die Unterscheidung zwischen pädagogischer Kommunikation im engeren und solcher im weiteren Sinne (wieder) stark zu machen. Je *unwahrscheinlicher* (Organisationsaspekt), *fluid* (Interaktionsaspekt) und *unvollständiger* pädagogische Kommunikation wird, desto weniger sinnvoll erscheint es mir, sie in einer weiter zu entwickelnden Begrifflichkeit (um jeden Preis) ‚einfangen‘ zu wollen. Man kann auch während des Gottesdienstes Geschäfte machen und am Arbeitsplatz beten, findet also sowohl ökonomische als auch religiöse Kommunikation tendenziell überall (die eine wohl mit aufsteigender, die andere mit abfallender Tendenz). Gleichwohl käme niemand auf die Idee, die Rede von der Kirche und dem Unternehmen zu beenden. Insofern scheint es mir zumindest verfrüht zu sein, ‚im Normalfall‘ eher mit Torsi pädagogischer Kommunikation zu rechnen‘ (vgl. Kade u.a. 2002, S. 51; Herv. J.W.). Nach welchem Kriterium können wir entscheiden, dass ‚rudimentäre Formen zu ihrer *wesentlichen* Gestalt‘ werden (vgl. ebd.; Herv. J.W.) ? Was wir beobachten können, ist, dass pädagogische Kommunikation in unterschiedlich ausgeprägter Gestalt an vielen Orten vorkommt. Was wir *vermuten* (!) können, ist, dass (eher unvollständige) pädagogische Kommunikation an Bedeutung

gewonnen hat – denn in einer Zeit, in der lebenslanges Lernen als Norm durchgesetzt ist und als Lösungsinstrument für alle nur erdenklichen Probleme in Anspruch genommen wird, ist es nicht unwahrscheinlich, dass man sich pädagogischer Semantik eher bedient als in Zeiten, in denen diese Perspektive (noch) keine Rolle spielt. Interessant ist dann, welche *Bedeutung* pädagogische Kommunikation in unterschiedlichen Sinnwelten hat und wie diese Welten sich zueinander verhalten. Hier bietet es sich dann an, den Blick auf Konzepte wie ‚Feld‘ (Bourdieu), ‚Rahmen‘ (Goffman), ‚Diskurs‘ (Foucault) zu richten, mit denen andere Fragen ins Spiel kommen als die nach der System-/Umweltzugehörigkeit.

Literatur:

- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan Band I. Stuttgart. 2. Auflage 1974
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart. 4. Auflage 1972
- Faulstich, P. u.a.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim 1991
- Foucault, M.: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt/M. u.a. 1977
- Foucault, M.: Archäologie des Wissens, Frankfurt/M. 1981
- Harney, K.: Sinn der Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1997, S. 94–114
- Kade, J.: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1997, S. 30–72
- Kade, J.: Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Kommunikation über das/dem/im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 2003 (im Druck)
- Kade, J./Seitter, W./Kroschel, M./Mohr, R.: Wissensgesellschaft. Umgang mit Wissen im Kontext zweier sozialer Welten vor dem Hintergrund der universellen Institutionalisierung des Pädagogischen. Unveröffentlichter Arbeitsbericht an die DFG. Frankfurt/M. 2002
- Keim, H./Olbrich, J./Siebert, H.: Strukturprobleme der Weiterbildung. Düsseldorf 1973
- Lenhart, V./Hamburger, F.: Weiterbildung als gesellschaftliche Institution. In: Eggers, P./Steinbacher, F. (Hrsg.): Soziologie der Erwachsenenbildung. Stuttgart u.a. 1977, S. 93–110
- Luhmann, N.: System und Absicht der Erziehung. In: Ders./ Schorr, K.E. (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Frankfurt/M. 1992, S. 102–124
- Luhmann, N.: Das Kind als Medium der Erziehung. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 6. Opladen 1995, S. 204–228
- Luhmann, N.: Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1997, S. 11–29
- Luhmann, N.: Organisation und Entscheidung. Opladen/Wiesbaden 2000

- Luhmann, N.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M. 2002
- Luhmann, N./Schorr, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1988
- Nuissl, E./Schlutz, E.: Weiterbildungs-Evaluation im Vergleich. In: Dies. (Hrsg.): System-evaluation und Politikberatung. Bielefeld 2001, S. 9–75
- Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland, vorgelegt vom Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung, W. Schulenberg u.a. Köln 1975
- Wittpoth, J.: Grenzfall Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1997, S. 71–93
- Wittpoth, J.: Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen 2003 (i.E.) (a)
- Wittpoth, J.: Erziehung – Bildung – lebenslanges Lernen. Zum prekären Status von Absichten in der Erwachsenenbildung. In: Rustemeyer, D. (Hrsg.): Erziehung in der Moderne. Würzburg 2003 (i.E.) (b)
- Zahn, M.: System. In: Krings, H./Baumgartner, M./Wild, Ch. (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe (Bd. 5). München 1974, S. 1459–1475

II. Der Erwachsene zwischen Lebenslauf und Biographie

Der Erwachsene diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung

Dieter Nittel

„Die Kultur, mit der ich mich umgebe, ist ein Spiegel meiner Persönlichkeit und Lebensumstände, und zum Teil ist es auch richtig so. Doch indem man all dies lernt, gehen Dinge verloren, und eins der Dinge, die verloren gehen, ist – neben einer Vorliebe für, ach, ich weiß nicht, Krankenhausdramen um kranke Kinder und Experimentalfilme – Jimmy Page. Der Krach, den er macht, das bin nicht mehr ich, aber der Krach selbst ist immer noch höhlenswert; außerdem ruft er uns ins Gedächtnis, dass es seinen Preis hat, zum kultivierten Erwachsenen heranzureifen“ (Nick Hornby: 31 Songs).

1 Der Erwachsene – das „unbekannte Wesen“ in der erwachsenenpädagogischen Bildungsforschung?

Die in explizite und implizite Bildungsinstitutionen ausdifferenzierte organisierte Erwachsenenbildung (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999) hat nicht den Menschen *als solchen*, die Person, das Subjekt, den Mitbürger und/oder den Teilnehmer männlichen oder weiblichen Geschlechts im Visier, sondern das erwachsene Exemplar der jeweiligen Gattung. Das erwachsene Gesellschaftsmitglied markiert gleichsam das A und das O des angestammten pädagogischen Handlungsfeldes. Denn unter dem Aspekt der Optimierung persönlicher Potenziale und der Entwicklung von Wissensformen stellt der Erwachsene zum einen das *Ziel* – das Telos – der Erwachsenenbildung dar, und unter dem Fokus des Hier und Jetzt sowie der daraus ableitbaren Bildungsmotive ist der Erwachsene der *Ausgangspunkt* jeder bildnerischen Bemühung. Die für die Weiterbildung zuständige wissenschaftliche Disziplin zeigt jedoch schon seit Jahren nur ein geringes Interesse an der Erforschung der Erwachsenen-Identität. Entgegen dem emphatischen Bekenntnis der organisierten Weiterbildung, die Lerngewohnheiten und Bildungsinteressen der Zielgruppen zu eruieren, und trotz des – bis auf Aristoteles zurückgehenden – Diktums, pädagogisches Verstehen müsse vor allem die Sicht des Lernenden übernehmen, liegen nur vereinzelte Arbeiten vor, die die Altersstufe des Erwachsenen in all ihren pädagogischen Dimensionen zu ergründen versuchen (vgl. Pöggeler 1964). Die Antwort auf die Frage, wie die akademische Erwachsenenbildung ihre „ideelle Gesamtklientel“ in angemessener Weise konzeptionell, grundagentheoretisch und empirisch in den Blick bekommt, steht demnach nach wie vor aus. Im Moment präsentiert sich der Erwachsene in der Erwachsenenbildung, überspitzt ausgedrückt, als „leere Form“.

Manche Autoren (z.B. Nuissl) verzichten mittlerweile fast ganz auf die Bezeichnung „Erwachsenenbildung“ und operieren fast ausschließlich mit der stark auf den Beruf abgestellten Kategorie „Weiterbildung“. Damit ist das Problem des Erwachsenen diesseits und jenseits der organisierten Erwachsenenbildung aber keineswegs vom Tisch. Denn die Änderung des Namens ändert nichts an dem elementaren Tatbestand, dass die überwiegende Mehrheit der an Weiterbildungsangeboten partizipierenden Teilnehmer nun einmal erwachsene Gesellschaftsmitglieder sind. Das Konzept Weiterbildung nimmt das organisierte Lernen des Erwachsenen primär unter dem Aspekt der Qualifizierung und der Kompetenzentwicklung in den Blick; es interessiert sich weniger für das erwachsene Subjekt und dessen Weltaneignung als vielmehr für die strukturellen und bildungspolitischen Beziehungen zwischen den Institutionen in den verschiedenen Segmenten des Erziehungs- und Bildungswesens. Wer den Begriff Erwachsenenbildung benutzt, kann nicht völlig von den darin inkorporierten normativen Gehalten absehen – ob diese nun mit dem Label Autonomie, Mündigkeit, Zurechnungsfähigkeit, persönliche Reife, Handlungsfähigkeit usw. versehen werden. Der Topos „Erwachsenenbildung“ lenkt die Aufmerksamkeit auf die aufklärerischen und demokratischen Elemente der Volksbildung sowie auf die zivilgesellschaftliche Tradition des angelsächsischen Bildungswesens, aus dem die Kategorie in ihrer pluralistisch-offenen Konnotation letztlich abgeleitet wurde („adult education“). Die hier angedeuteten normativen Dimensionen der Kategorie des Erwachsenen im Allgemeinen und der Erwachsenenbildung im Besonderen sind bislang nicht hinreichend in Bezug auf ihre Konsequenzen für jene erziehungswissenschaftlichen Ansätze diskutiert worden, die vorrangig an der Weiterentwicklung einer von moralischen Basisannahmen emanzipierten, empirisch orientierten Theoriebildung der Erwachsenenbildung interessiert sind. Eine nach wie vor offene Frage lautet: Wie kann sich eine szientistische Forschungskultur vor dem Hintergrund eines normativ überformten Gegenstandsbereiches entfalten?

Jochen Kade hat sich vor allem in seinen frühen Schriften und in denen der 1980er Jahre, die vom Diskurs über Subjektivität und Identität geprägt waren, mit der Rolle des Erwachsenen in der Erwachsenenbildung auseinander gesetzt. In einem seiner letzten Beiträge zu dieser Thematik hat er darauf hingewiesen, dass mit der Wahl des Begriffs Weiterbildung (die ja auch eine Entscheidung *gegen* den Begriff Erwachsenenbildung darstellt) signalisiert werde,

„dass die Adressaten der Pädagogik innerhalb ihrer Handlungskontextur aus der Sicht pädagogischer Konzepte und Strategien thematisiert und behandelt werden, d. h. in Relation zu bestimmten pädagogischen Angeboten und nicht noch einmal in Differenz dazu anerkannt werden, d. h. als Erwachsene und Subjekte, die einen eigenständigen Bezug auf pädagogische Institutionen als Angebote herstellen und

ihre Autonomie (...) auch behalten, wenn sie sie annehmen und sich (temporär) auf sie einlassen“ (Kade 2001, S. 408f.).

Doch in dem gleichen Maße, wie im Zuge einer weiteren Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung die Einsicht in die nicht auflösbare Differenz zwischen Lehren und Lernen wächst und die Institutionen gegenüber den eigensinnigen Aneignungsformen sensibler werden, wird für die Institutionen der Zugzwang größer, die Teilnehmer als erwachsene Teilnehmer, d. h. als autonome Subjekte wahr- und ernstzunehmen. Je deutlicher die Anzeichen für die Vertreter der Organisation und der Berufskultur werden, dass die Adressaten der Bildungsveranstaltungen sich tatsächlich so verhalten, wie im obigen Zitat angesprochen, desto naheliegender erscheint das Festhalten an der Kategorie Erwachsenenbildung.

Im vorliegenden Beitrag soll versucht werden, die ersten Umriss eines Konzeptes zu zeichnen, mit dessen Hilfe eine pädagogisch gehaltvolle Lesart des Begriffs Erwachsener u. U. möglich erscheint. Zunächst wird die These begründet, dass der eben angedeutete Umstand, der Erwachsene stelle in der erwachsenenpädagogischen Theorieentwicklung gleichsam eine leere Form dar, komplexe Ursachen hat und einen Reflex auf das gesellschaftliche Phänomen darstellt, dass unsere Kultur als ganze kein homogenes, sozial geteiltes Verständnis vom Erwachsenen hat. Ausgehend von einer Sammlung von Indizien, die auf eine Verflüssigung der Erwachsenenidentität, auf eine Biographisierung des Erwachsenenstatus hindeuten, werden einzelne Sinnwelten auf ihre Haltung gegenüber dem Erwachsenen untersucht. Hier konzentriere ich mich auf die Religion, das Recht und die Ökonomie. Mit dieser dosierten und reflektierten Bezugnahme auf andere Sinnwelten ist aus theoriestrategischer Sicht die Hoffnung verbunden, die pädagogische Bestimmung des Erwachsenen unter Maßgabe und Anerkennung relativer Autonomie zu vollziehen. Abschließend werden zwei Merkmale – Biographizität und Generativität – als Beispiele zeitgemäßer pädagogischer Orientierungsmuster des Erwachsenen vorgestellt, welche diesseits und jenseits der organisierten Erwachsenenbildung Geltung beanspruchen.

2 Das lebenslange Lernen und die Biographisierung des Erwachsenenalters

Sowohl die These von Franz Pöggeler, die Erwachsenenbildungstheorie benötige dringend eine „neue Anthropologie“ des Erwachsenen (vgl. Pöggeler 1989, S. 341ff.), als auch die mehrfach formulierte Forderung von Hans Tietgens nach einer „Realanthropologie des Erwachsenen“ (Tietgens 1983) stehen unter dem Eindruck einer Verlusterfahrung. Beide Autoren, so unterschiedlich ihre Positionen auch sein mögen, reagieren auf das gesellschaftliche Phänomen, dass das

Bild des Erwachsenen als Inkarnation des kompetenten, fertigen, vollständig qualifizierten und reifen Menschen obsolet geworden ist. Jedoch ist dieser Umstand im hohen Maße gerade auf den Sieg des pädagogischen Entwicklungs- und Fortschrittsbegriffs zurückzuführen, denn nicht zuletzt aufgrund der Entgrenzung und Diversifikation wissenschaftlicher Erkenntnisse aus der Psychologie und der Pädagogik sind der Entwicklungsgedanke und das Motiv der Perfektibilität in den letzten hundert Jahren sukzessiv auf die gesamte Lebensspanne ausgedehnt und übertragen worden. Die damit aufs Engste verbundene Pädagogisierung der Lebensführung und die Durchsetzung der Maxime des lebenslangen Lernens (vgl. Kade/Seitter 1996) stellen die bislang ausgehandelten Geschäftsgrundlagen zwischen der jungen, der mittleren und der alten Generation im Hinblick auf Erziehung und Bildung radikal in Frage. Lebenserfahrung, in früheren Zeiten eine orientierungsmächtige Ressource, gehört heute zu den fragilsten Wissensformen überhaupt. Plötzlich ist die Situation entstanden, dass viele Erwachsene von Jugendlichen lernen und nicht – wie Jahrhunderte lang üblich – umgekehrt. Viele Vermittlungs-Settings in der organisierten Erwachsenenbildung sind durch das Aufeinandertreffen von relativ jungen Pädagogen und älteren Teilnehmern gekennzeichnet. In dem gleichen Maße, wie einerseits die Zahl der genetisch nicht vererbbaaren Dispositionen auf niedrigem Niveau stabil geblieben ist, andererseits aber die Notwendigkeit steigt, aufgrund der technisch-ökonomischen Fortschritte immer komplexere kulturelle Prämissen, Kompetenz- und Wissensstrukturen in eigens geschaffenen institutionellen Arrangements zu vermitteln, wächst der materielle, zeitliche und personelle Aufwand, um auf die Entwicklungstatsachen zu reagieren. Dabei rücken, vom breiten öffentlichen Interesse unbemerkt, auch die erwachsenen Gesellschaftsmitglieder in den Bereich erzieherischer Bemühungen (vgl. Nittel 2003). Immer spätere Phasen im Lebenslauf („Postadoleszenz“) avancieren zum Gegenstand von Erziehung und komplementären pädagogischen Interventionen, so dass der Eintritt ins Erwachsenenalter nicht nur Verschiebungen, sondern auch Verwerfungen unterliegt: In materieller Hinsicht mögen viele Gesellschaftsmitglieder beim Übergang ins Erwachsenenalter Autonomie errungen haben, etwa indem sie eigenes Geld verdienen, aber das bedeutet nicht, dass sie auch in seelischer, staatsbürgerlicher oder lebenspraktischer Hinsicht im emphatischen Sinne „unabhängig“ sind oder verantwortungsvoll handeln können. Der Erwerb und die kompetente Ausfüllung der für den Erwachsenenstatus konstitutiven Basisrollen, also der Berufsrolle, der Staatsbürgerrolle, der Geschlechts- und (Ehe-) Partnerrolle und der Konsumentenrolle, vollzieht sich seit geraumer Zeit unter der Bedingung der Ungleichzeitigkeit.

„In unserem Kulturkreis stellt sich dieser Übergang heute als eine Übergangsperiode dar, die durch starke Diskrepanzen zwischen biophysischer Frühreife und hoher sozialer Geltung von ‚Jugendlichkeit‘ einerseits, zeitlich hinausgeschobener Ablösung von der Herkunftsfam-

milie und fortdauernder Abhängigkeit von Ausbildungssituationen andererseits gekennzeichnet ist“ (Matthes 1978, S. 209).

Der Umstand, dass jeder Phase in der Lebensspanne die Chance zur Selbstverwirklichung und ein hohes Maß an Gestaltbarkeit attestiert werden, hängt eng mit der lebenspraktischen Umsetzung des lebenslangen Lernens zusammen. Doch in dem gleichen Maße, wie das lebenslange Lernen den Subjekten die Chancen bietet, flexibel zu sein, sich die Welt aktiv anzueignen und alte Lebensentwürfe zu korrigieren, werden sie auch subtilen Belehrungsangeboten oder anderen Lernzumutungen ausgesetzt. Dies lenkt die Aufmerksamkeit auf die Doppelgesichtigkeit des lebenslangen Lernens, das neue Freiheiten und Chancen, aber auch neue Zwänge und Gefahren erzeugt. Der formale Status des Erwachsenen, dem einerseits Irreversibilität in den lebenszyklischen Entscheidungen aufgrund des Verstreichens der Lebenszeit eingeschrieben ist, und das implizite Versprechen des lebenslangen Lernens andererseits, immer wieder von vorne anfangen zu können, konstituieren ein Spannungsverhältnis. „Die Norm des lebenslangen Lernens verlangt, dass die den Erwachsenen zugerechnete Finalität ihres Entwicklungsprozesses nur auf Zeit zugestanden wird bzw. ständig rückgängig gemacht werden kann“ (Harney 2001, S. 98). Während erwachsene Gesellschaftsmitglieder durch die Perpetuierung jugendlicher Lebensformen und das lebenslange Lernen die Haltung ausbilden, existentiell bedeutsame Entscheidungen und die Finalität von Entwicklungsprozessen seien korrigierbar, zeigt ihnen die faktische Lebenspraxis, dass dies ein Trugschluss, wenn nicht sogar ein Mythos ist. Gesellschaftliche Mechanismen („cooling out“), die den Menschen dabei helfen, die Diskrepanz zwischen den kulturell vermittelten Versprechungen (Chancengleichheit, Wohlstand, Lebensglück) und der häufig tristen Realität zu verarbeiten, verlieren angesichts der gesellschaftlichen Entwicklung ihre Wirksamkeit. So entstehen neuartige Erwartungsenttäuschungen; es schichten sich Frustrations- und Leidenspotentiale auf, die sich in Alltagspathologien oder in offeneren Formen des abweichenden Verhaltens entladen.

Die subjektiven Reaktionen der Gesellschaftsmitglieder auf die lebenspraktische Umsetzung des lebenslangen Lernens und die für die Menschen positiven oder negativen Folgen aus den Verwerfungen in den lebenszyklischen Ablaufmustern können unter dem Stichwort „Biographisierung“ subsumiert werden. Dieses Reaktionsmuster beinhaltet die Verflüssigung starrer Altersgrenzen, den Aufbau dynamischer Erwartungshaltungen gegenüber dem Erwachsenenstatus und einen veränderten Erlebnisstil bezüglich der biographischen Eigenzeit. Da sich das Erwachsenenalter aufgrund der Verlängerung der durchschnittlichen Lebenszeit auf einen immer größeren Zeitabschnitt erstreckt und sich das rollenförmige Handeln in dieser Phase immer stärker ausdifferenziert, zeichnet sich mit Blick auf den gesamten Lebenszyklus eine Pluralisierung materieller Lebensformen und subjektiver Erlebnisstile ab. Gerontologen sprechen ange-

sichts der demographischen Entwicklung und der Verlängerung der durchschnittlichen Lebenserwartung mittlerweile nicht nur von einem dritten, sondern schon von einem vierten Alter. Biographisierung hebt die traditionellen Grenzen zwischen den Lebensphasen auf. Sie erzeugt eine Flexibilität, die es möglich macht, einerseits dem Anspruch auf Jugendlichkeit gerecht zu werden und andererseits Suchbewegungen in Richtung neuer lebensaltersspezifischer Markierungen vorzunehmen. Als unscheinbares, aber doch weit verbreitetes Phänomen gestattet die Biographisierung des Lebens dem erwachsenen Gesellschaftsmitglied die Reaktivierung kindlicher und jugendlicher Erfahrungsformen unter Beibehaltung eines stabilen Erwachsenenstatus sowie die Aushandlung lebensaltersspezifischer Situationsdefinitionen. Typisch kindliche, jugendliche und erwachsene Merkmale können aufgrund der Gelegenheitsstrukturen moderner Gesellschaften synchron oder sequentiell hintereinandergeschaltet ausgelebt werden: So schließt das massenmedial erzeugte psychosoziale Retardieren im Medium der „neuen Spaßkultur“ oder die Erfüllung kindlicher Omnipotenzansprüche durch die Lektüre von Fantasy-Literatur (Harry Potter) das reife und verantwortungsvolle Handeln in anderen Situationen ebenso wenig aus wie die Reaktivierung jugendlicher Erlebnisstile durch die Nutzung modischer Accessoires, den Konsum von Popmusik oder die Beteiligung an einem Trendsport in der Freizeit.

Die Biographisierung ist längst zu einem zentralen Bestandteil moderner Identitätsarbeit unter der Bedingung einer wachsenden Individualisierung avanciert. Die Attribute der Erwachsenen-Identität, wie persönlich zurechenbare Rationalität, Verantwortungsübernahme, materielle und psycho-soziale Autonomie und moralische Integrität, sind nicht einfach da oder werden als existent unterstellt, sondern müssen im Modus der Aushandlung interaktiv hergestellt, aufrecht erhalten und verändert werden. Da die personale Identität höchst flüchtig ist und immer aufs Neue konstruiert werden muss, sind die Akteure in ihrer Lebenspraxis zu einer angemessenen und kalkulierten biographischen Selbst- und Fremdthematisierung angehalten. Biographisierung beinhaltet die Verstetigung reflexiver Selektions- und Entscheidungsprozesse darüber, in welcher Situation welches Rollenskript adäquat erscheint. Die Biographisierung des Lebens reagiert nicht auf beliebige Problemlagen, sondern auf systematische Paradoxien unserer Zeit, indem sie diese temporalisiert und dem Erwachsenenleben in der Moderne damit eine eigene Signatur verleiht. Die Paradoxien nehmen extremere Formen an; die widersprüchliche Erwartungsstruktur z.B., so zu sein wie alle anderen und gleichzeitig so zu sein wie kein anderer, mag auf dem Hintergrund stabiler sozialer Beziehungen möglicherweise handhabbar sein, die Konstellation ändert sich für den Einzelnen jedoch radikal, wenn die Beziehungsdefinitionen durch flüchtige, ungewisse und riskante Rahmenbedingungen bestimmt werden. Biographisierung, also der ständige Abgleich langfristiger Handlungspläne und die Neupositionierung im Kontext der Lebenszeit, stellt nicht zuletzt einen Reflex auf die Unwägbarkeiten, Veränderungen und Unsicherheiten in den

beiden Basisrollen, der (Ehe-)Partner- und der Berufsrolle, dar. Diese dienten früher als Garanten einer stabilen Lebensführung, heute stellen sie – wie die sprunghaft gestiegenen Scheidungszahlen oder die wachsende berufsbiographische Diskontinuität nahe legen – selbst eine Quelle von Ungewissheit dar. Das dadurch evozierte Risikomanagement, welche Vorgehensweisen die meisten Optionen und die wenigsten Gefahren bieten, durchzieht nahezu alle lebenspraktischen Entscheidungen. Vom Konsum- über das Freizeitverhalten bis hin zur Kindererziehung zeichnet sich ein Bedarf nach gesteigerten Reflexionsleistungen ab. Die biographische Situation des Erwachsenen in der Moderne steht unter dem Vorbehalt der Kontingenz: Nahezu jedes erwartbare Lebensereignis ist irgendwie auch anders möglich. Die Komplexität und Widersprüchlichkeit des gesellschaftlich vorgegebenen Koordinatensystems, die eigene Lebenspraxis im Medium der Lebenszeit zu organisieren, macht demnach die Zuschreibung eines festen Erwachsenenstatus, die Gewinnung biographischer Planungssicherheit extrem unwahrscheinlich. Stattdessen mutiert die Verpflichtung, dass das dem Gesetz der Flüchtigkeit unterworfenen Selbst sich situativ immer wieder neu herstellen und in seiner Einmaligkeit bewähren muss, zur Normalität.

3 Der Erwachsene aus der Sicht geschlossener Sinnwelten: Religion, Recht und Ökonomie

Den eben skizzierten Überlegungen liegt schwerpunktmäßig eine auf die Erfassung der modernen Alltagskultur bezogene Analyseperspektive zugrunde. In der Kategorie „Biographisierung des Erwachsenenalters“ kreuzen sich individuelle und kollektive Dimensionen des Alltagslebens bzw. der Lebenswelt, die als Welt in unmittelbarer Reichweite in der phänomenologischen Richtung eine Sonderstellung genießt. Ansätze einer Theorie des Erwachsenen diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung blieben lückenhaft, wenn sich für die Erklärung der Bedingungen für die Pluralität der gesellschaftlich zirkulierenden Interpretationen vom Erwachsenen nicht historisch anschlussfähige Lesarten finden würden, die auch andere Sinnwelten neben der Alltagswelt berücksichtigen. Hierbei dürfte ein Blick auf die einzelnen gesellschaftlichen Sinnbereiche wie Religion, Wirtschaft, Wissenschaft etc. und die dort abgelagerten Traditionsbestände weiterhelfen. Als gemeinsam geteiltes Wissen in den jeweiligen Kontexten sind diese Bilder und Vorstellungen fester Bestandteil der gesellschaftlichen Faktizität und verfügen so über eine große Definitionsmacht.

Unter Nutzung von Alfred Schütz' Konzept der geschlossenen Sinnbereiche sollen nun exemplarisch die Sinnwelten der Ökonomie, des Rechts und der Religion auf ihre Haltungen gegenüber dem Erwachsenen befragt werden. Dies kann nicht in erschöpfender Weise geschehen und hat hier eher den Charakter einer wissenschaftlichen Fingerübung, die späterer Ergänzungen und Nachbesetzungen bedarf. Alfred Schütz hat Mitte der 1940er Jahre unter Rekurs auf

William James' Theorie der „sub-universa“ in einer in Deutschland wenig beachteten Abhandlung (vgl. Schütz 1971) geschlossene Sinnbereiche unterschieden, die er von dem Archetyp unserer Erfahrung, der Welt des Wirkens im alltäglichen Leben, abgeleitet hat. Geschlossene Sinnbereiche weisen einen eigenen Wirklichkeitsakzent auf und verfügen über einen spezifischen, intern stimmigen Erkenntnisstil, der mit dem aus anderen Sinnbereichen aufgrund fehlender Transformationsmechanismen in der Regel nicht kompatibel ist. Als Beispiele geschlossener Sinnbereiche nennt er die alltägliche Welt, die Welt der Wissenschaft, des Traums, des Wahnsinns, der Phantasievorstellungen sowie die übernatürlichen Welten der Mythologie und der Religion. Die Elemente des Erkenntnisstils der Alltagswelt sind: die Bewusstseinsspannung des Hellwach-Seins, die Selbsterfahrung des wirkenden Gesamt-Selbst, die Zeitperspektive der Standardzeit, die Sozialität des Handelns und der Kommunikation und eine spezifische „Epoché“, nämlich die Ausklammerung des Zweifels.¹

3.1 (Christliche) Religion

Die Stellung des Erwachsenen in der Sinnwelt der Religion ist nicht identisch mit seiner Stellung aus der Sicht der Institution Kirche. Kirchliche Amtshandlungen als zentrale Aktivitäten der Institution werden von dafür eigens ausgebildeten Professionellen (Priestern, Pfarrern) vollzogen und stehen nur in lockerer Beziehung zur Sinnwelt der Religion als solcher. Kirchliche Amtshandlungen haben den Lebensablauf des Gesellschaftsmitgliedes in früheren Zeiten weit mehr gegliedert, als dies heute der Fall ist; dennoch sind in kirchlicher Obhut realisierte „biographische Markierungen“ nach wie vor für viele Menschen orientierungsrelevant. Das Ritual der Taufe eröffnet dem Einzelnen formell die kirchliche Mitgliedschaft, also den Zugang zur Gemeinschaft der Gläubigen; mit dem Akt der Konfirmation soll dieser Schritt der Inklusion der heranwachsenden, bedingt entscheidungsfähigen Person bewusst gemacht werden. Auch heute noch erleben viele Menschen die Konfirmation wenn nicht als das Ende, so aber doch als eine Zäsur innerhalb ihrer Kindheit und Jugend. Mit der kirchlichen Amtshandlung der Eheschließung beginnt die Gründung der eigenen Familie, und es erfolgt damit gleichzeitig die Ratifizierung des zuvor zugeschriebenen Erwachsenenstatus. Das Begräbnis beendet den Zyklus von kirchlichen Amtshandlungen in der Lebensspanne des Religionsmitgliedes. Im Lebensablauf des Erwachsenen sind die kirchlichen Amtshandlungen in Bezug auf „signifikante Andere“

1 „Die geschlossenen Sinnbereiche sind keine voneinander getrennten Weisen des Bewusstseinslebens, etwa in dem Sinne, dass der Übergang von einem zum anderen eine Seelenwanderung und eine völlige Auslöschung der Erinnerung voraussetzen würde (...). Die geschlossenen Sinnbereiche sind lediglich Titel für verschiedene Spannungen ein- und desselben Bewusstseins, und es ist dasselbe Leben, das weltliche Leben in der ungebrochenen Einheit von der Geburt bis zum Tod, dem wir uns in verschiedenen Modifikationen zuwenden“ (Schütz 1971, S. 297).

in besonderer Weise bedeutsam; so ist mit dem kritischen Lebensereignis Tod der Eltern für jedes Gesellschaftsmitglied definitiv der Status des Kind-Seins beendet.

Wie definiert die Sinnwelt der Religion ihr Verhältnis zum Erwachsenen? Bei der Beantwortung dieser Frage stehen primär ideengeschichtlich zu rekonstruierende kulturelle Überlieferungen und deren Wandlungen im Vordergrund, wie sie uns die Bibel oder andere Quellen mitteilen; realhistorische Sachverhalte sind demgegenüber zu vernachlässigen. Die Bibel nennt den Begriff Erwachsener als zentrale religiöse Leitkategorie nicht ausdrücklich, sie spricht vielmehr vom Menschen, und Menschsein heißt „Gott ähnlich sein – Mann und Frau sein“ (1. Mos. 1,27 und 2,28). Die von jeder Geschlechtszugehörigkeit abstrahierende Altersstufe des Erwachsenen als orientierungsmächtige Figur scheint historisch an die Anfänge der bürgerlichen Gesellschaft in der Renaissance und die Geburt des Individuums gebunden zu sein. Dennoch kommen im geschlechtsreifen Mann und in der Frau Keimformen des Erwachsenen als Variante des homo religiosus zum Vorschein. Als Prototyp und Symbol des Erwachsenen schlechthin gilt gemeinhin Abraham (vgl. 1. Mos. 18, 22-33), der als Träger widersprüchlicher Eigenschaften auftritt, indem er einerseits aktiv, tatkräftig und streitbar ist, andererseits selbst fremden Personen als Stütze und Helfer dient. Er hat eine tiefgreifende Identitätsveränderung durch eine Namensänderung besiegelt (vgl. 1. Mos. 17) und er musste weitreichende Bewährungsproben (Opferung des eigenen Sohnes) bestehen. Vor allem ist er als erster Mensch in eine Art autonome Aushandlungsbeziehung mit Gott eingetreten, indem er es wagte, Gott zu widersprechen, als es um die Bestrafung der Einwohner Sodoms ging (vgl. 1. Moses 18). Adam und Eva sind, obgleich sie in bildlichen Darstellungen als erwachsene Menschen in Erscheinung treten, in einem von einer bestimmten Phase des Erwachsenenalters abgehobenen Alter aus dem Paradies vertrieben worden; verbürgt scheint nur, dass sie der Kindheit und Jugend „ent-wachsen“ und geschlechtsreif gewesen sind.

Da das Erwachsenenbild maßgeblich von impliziten und expliziten Theorien über die Lebensspanne abhängt, gilt es zunächst, diese in den Blick zu nehmen. Vorgreifend lässt sich sagen, dass sich erst im späten Mittelalter im Zuge von Säkularisierungsprozessen und mit der Konstitution des (freien) Individuums zu Beginn der Aufklärung eine an heutige Deutungsmuster anschlussfähige Konzeption des Erwachsenen herauskristallisieren konnte. Die Menschen- und Weltbilder des frühen Christentums und solche aus dem Mittelalter waren ja gerade durch das Fehlen einer expliziten lebenslaufbezogenen Phasentheorie gekennzeichnet (vgl. Grözinger/Luther 1987). In der Spätantike fand, was die Definition der Lebensaltersabschnitte angeht, einerseits eine Hinwendung zu einem Ideal des frühen Erwachsenenalters und andererseits eine deutliche Veränderung und Zurückdrängung des klassischen griechischen Bildungsverständnisses statt. Während dieses die Ausweitung des menschlichen Erfassungs-

vermögens durch Lernen und die Expansion des Entwicklungsgedankens über das individuelle Schicksal hinaus vorsah, blieben die Charismatiker und Gnostiker des frühen Christentums in ihrem Denken primär auf die Begrenztheit und die unabänderliche Finalität der menschlichen Existenz fixiert. Sie konnten auf Vorstellungen von menschlicher Kontinuität und sozialer Entwicklung verzichten, weil ihr Weltbild maßgeblich durch die Vorbereitung auf das Ende aller Zeiten und auf die Gewinnung ewiger Jugendlichkeit im Jenseits bestimmt war. Die eschatologische Grundhaltung machte die Sinnhaftigkeit einer diesseitigen Ordnung der Lebenszeit weitgehend überflüssig, da allein die Tatsache der Auferstehung wichtig war, nicht aber, in welchem Lebensalter und in welchem Zustand der Mensch sich diesem Ereignis nähert. Der durch Geheimlehren und Zölibat in Gang gesetzte Mechanismus der Umkehr und der inneren Erneuerung vermochte den Tatbestand der biologischen Alterung gleichsam zu neutralisieren. Das hat Spuren hinterlassen. So heißt es im 42. Psalm, der bis zur Liturgieform im 20. Jahrhundert als einleitendes Gebet im Gottesdienst diente: „Ich trete hin vor den Altar Gottes, vor Gott, der meine ständig erneuerte Jugendlichkeit erfreut“.

Allerdings hat das frühe Christentum parallel zu den eben skizzierten Grundorientierungen gleichzeitig ein erwachsenenzentriertes Idealalter von etwa 30 Jahren ausgebildet, das eng mit dem Alter Jesu zum Zeitpunkt seiner Auferstehung korrespondierte. Dass das Muster des Idealalters folgenlos blieb und ausschließlich im moralischen, aber nicht im lebenspraktischen Sinne orientierungsmächtig war, hängt wiederum mit der Figur des verklärten und erhöhten Christus zusammen, der als himmlischer Urmensch und als „vollkommener Mann im vollkommenen Alter“ (Eph. 4,13) kaum menschliche Züge trug (vgl. Benz 1973). Das Idealalter stellte ein durch und durch artifizielles Alter dar, das nur in der Transzendenz Geltung beanspruchte und als Leitbild ohne jede alltagspraktische Relevanz war.² Die sich hier abzeichnende ambivalente Haltung, nämlich die weitgehende Indifferenz gegenüber lebensaltersspezifischen Einteilungen einerseits und die gleichzeitige Überhöhung des mittleren Erwachsenenalters als Idealalter andererseits, artikulierte sich bis ins 12. Jahrhundert in den religiösen Ritualen, den Chorgesängen und den Gebeten der Mönche, in der Wiederholung des immer Gleichen in den Stundengebeten und den wiederkehrenden Festen im Jahresablauf.³

2 In diesem Zusammenhang darf der Sachverhalt nicht unerwähnt bleiben, dass sich das durchschnittliche Lebensalter bei den Römern auf 30 Jahre belief, bis 1650 erhöhte es sich auf 35 Jahre.

3 Auf die komplizierten Wandlungen des Idealalters im Zuge der spätantiken und der frühmittelalterlichen Entwicklung und die ab der Gotik einsetzende Veränderung kann hier nicht eingegangen werden.

In dem gleichen Maße, wie die Entwicklung des Christentums im 12. Jahrhundert von der Erwartung einer Wiederkehr Abstand nahm und das Erwartungsdurch das Erfüllungsdenken ersetzt wurde, formierte sich ein anderes Menschenbild, welches von einer veränderten Konstruktion des Erwachsenen begleitet wurde. Die Deutungen des frühen Christentums wurden, so das Ergebnis der Analysen Rosenmayrs (1978), durch die mystische Theorie von der Wiedergeburt als neue Form der Lebensaltersdeutung abgelöst. Es zeichnete sich ein relationales Verständnis des Erwachsenen ab, welches zwar keine Entwicklung und keinen Fortschritt, aber sehr wohl reversible Übergänge vorsah. Die innere Konstruktion einer erlösten Welt, die geistige Geburt eines neuen Zustandes traten ab dem 12. Jahrhundert in den Vordergrund, während eschatologische Elemente ihre Zentralität einbüßten. Die in der Theologie Meister Eckhardts an prominenter Stelle stehende Theorie der „Verjüngung durch Seinsgebundenheit“ sieht vor, dass prinzipiell jeder Mensch die kommende Zeit des Heils und der Erlösung durch Christus und die Aussendung des Geistes vorwegnehmen könne. So ist die Botschaft von Jesus an den toten Naim prinzipiell an jeden Menschen gerichtet: „Junger Mensch, ich sage Dir, steh’ auf!“ (Luk. 7,14). Die Religion bot dem Menschen ewige Jugendlichkeit, er musste jedoch immer wieder innere Erweckungserfahrungen durchlaufen, welche die individuelle Seele als Abbild der Gottheit mit dieser unauflöslich verband. Das Kind trug die Signatur der Unschuld und der Reinheit; doch auch der Erwachsene konnte durch die Gestaltung einer engen Beziehung zu Gott Unschuld und Reinheit wiedererlangen.

Erst nachdem im Zuge der weiteren religiösen Entwicklung die Vollmenschlichkeit des Erwachsenen auch auf das Kind und den Jüngling übertragen wurde und der aufstrebende Realismus sowie der Naturalismus zu einer sukzessiven Vermenschlichung Gottes führten, trat ein Entwicklungssprung ein, der auch heute noch für die Haltung der Sinnwelt der Religion zum Erwachsenen konstitutiv ist: die *normative Egalisierung der Lebensalter*. Dies meint zum einen das Postulat der Gleichwertigkeit in der Haltung Gottes zur leibgebundenen und zur seelischen Existenz des Menschen trotz partieller Unterschiedlichkeit in den meisten Merkmalen und zum anderen das Phänomen der Relationierung lebensaltersspezifischer Attribute („der vor dem Angesicht Gottes junge Greis“). Damit wurde der Grundstein der auch heute noch präsenten Deutungsmuster gelegt, dass die Gleichheit des Menschen vor Gott auch eine Gleichheit der Lebensalter evoziert, dass weltliche Mündigkeit und persönliche Reife nur eine Bedingung unter vielen ist, um eine Beziehung zu Gott aufzubauen (vgl. Scherer 1962). Der hier nur grob skizzierte auf Gleichwertigkeit setzende Entwicklungspfad ist in der christlichen Religion tief verankert. So repräsentieren die Heiligen drei Könige, die ursprünglich als die drei Weisen bzw. Gelehrten aus dem Morgenland auftraten, nach der modernen Bibelauslegung nicht nur die drei

damals bekannten Erdteile, sondern auch die drei Lebensalter, nämlich die junge, die mittlere und die ältere Generation.

Die christliche Tradition dürfte auch für die Pädagogik nicht ganz folgenlos geblieben sein, denn

„die Erniedrigung des Gottessohnes durch sein Auftreten als Kind und Jüngling („Infantia Christi“) hat die Kindheit selber verehrungswürdig gemacht. Hier zeigt sich ein theologischer Ansatz der kindzugewandten Pädagogik schon lange vor dem humanitären Denken des 18. Jahrhunderts“ (Rosenmayr 1978, S. 43).

3.2 Recht

Frühe rechtshistorische Untersuchungen über die Lebensalter umschreiben und lokalisieren das Erwachsenenalter und teilen es in unterschiedliche Phasen ein, ohne es als solches begrifflich zu benennen. Das zeigt, dass auch in der Sinnwelt des Rechts der Erwachsene eine vergleichsweise junge „soziale Erfindung“ ist. So weist etwa Wackernagel im Anschluss an seine sitten- und rechtsgeschichtliche Rekonstruktion auf drei immer wiederkehrende Unterscheidungen hin:

„... das Jahr, mit welchem die Kindheit schließt, das, mit welchem die Geschlechtsreife entweder anhebt oder sich vollendet, und endlich das, in welchem das Greisenalter seinen Anfang nimmt. Was noch von Jahren dazwischen hervorgehoben wird, hier derer mehr, dort weniger, hat stets die Bedeutung untergeordneter Halt- und Ruhepunkte“ (Wackernagel 1862, S. 38).

Die lebensaltersspezifischen Unterschiede im Recht haben, darauf weisen die verschiedensten Arbeiten hin, nur Bedeutung für „den freien Mann“; die vorwiegend in dienender Funktion lebenden Frauen konnten aus dieser Sicht gar nicht erwachsen werden, weil sie in dauerhafter Unmündigkeit lebten. Der Erwachsene wird in der Sinnwelt des Rechts demnach nicht primär durch das kalendarische Lebensalter, sondern durch seine soziale Position bzw. seinen Status bestimmt. Wer z.B. im Mittelalter zur Masse der unfreien Gesellschaftsmitglieder gehörte, verkörperte soziale Merkmale und Attribute, denen nur eine geringe altersspezifische Relevanz bei der Verteilung von Rechten und Pflichten zukam. Altersspezifische Etikettierungen und auf Dienstverhältnisse hinweisende Bezeichnungen waren teilweise sogar kompatibel und gehörten der gleichen Benennungspraxis an: „Kind, Knabe, Knappe, Knecht, Degen, Bube, Bursche, Jünger, Magd haben alle zuerst das Kind, den Knaben, den Jüngling, die Jungfrau bedeutet und erst dann den Diener und die Dienerin ...“ (ebd., S. 54). Der Tatbestand, dass sich vor dem Hintergrund einer kulturell recht breit diversifizierten Rechtstradition mit vier, fünf, auch sechs und sieben, ja teilweise sogar zehn

Lebensaltern im Zuge der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft die Phase zwischen Jugend und Greisenalter mit nur *einer* Kategorie versehen wurde, wird aus rechtshistorischer Sicht auch als Schritt der Komplexitätsreduktion interpretiert.

Ganz allgemein ist der Mensch in der heutigen bürgerlichen Gesellschaft als homo juridicus von Geburt an rechtsfähig (vgl. Creifelds/Meyer-Gossner 1990, S. 704). Der erwachsene, für die Folgen seines Handelns moralisch verantwortliche Mensch wird in der Sinnwelt des Rechts zum einen durch den Begriff Mündigkeit und zum anderen durch die Kategorie Volljährigkeit definiert; über beiden Konzepten schwebt gleichsam das Kriterium der „vollen sozialen Reife“ als Synonym für die psychischen Voraussetzungen zum Erlangen des Erwachsenenstatus. Der Begriff „mündig“ stammt aus einer Rechtstradition, die bis in das 16. Jahrhundert zurück zu verfolgen ist, und ist von dem neuhochdeutschen Wort Mund (Schutz, Vormundschaft) abgeleitet (vgl. Duden Herkunftswörterbuch). Mit Mündigkeit verband „man ursprünglich die Freiheit von *munt* (= Schutzhand), die dem Vater bis zur wirtschaftlichen Selbständigkeit des Kindes bzw. bis zur Heirat der Tochter zustand“ (Störle/Pöggeler 1977, S. 291). Im frühen Mittelalter wurde jedoch auch jungen Männern trotz formaler Mündigkeit der soziale Erwachsenenstatus vorenthalten. „Erst durch die feierliche Erteilung des Waffenrechts (der Schwertleite) erlangte der Junge volles Erwachsenenrecht und war auch innerhalb des Hauses dem Vater gegenüber aufgewertet“ (Wackernagel 1864, S. 56). Im allgemeinen Sprachgebrauch bezeichnet Mündigkeit die Kompetenz und die Fähigkeit, autonom und zielgerichtet handeln sowie bewusste Entscheidungen treffen zu können und für diese die Verantwortung zu übernehmen. Der Begriff wird in der rechtswissenschaftlichen Literatur vergleichsweise selten definiert, sondern als eingeführt vorausgesetzt. Mündigkeit wird im Rechtswesen vor allem durch ihr Negativum – die Unmündigkeit – definiert. Diese hat, sobald sie rechtlich in Kraft gesetzt ist, für die dann nicht mehr autonom handelnden Erwachsenen viele lebenspraktische Folgen.

Die Volljährigkeit als zweites Kriterium für den Erwachsenen bezeichnet einen personenrechtlichen Status. Aufgrund einer Gesetzesänderung vom 22.3.1974 wird sie „mit Vollendung des 18. Lebensjahres erreicht“ und „bewirkt insbesondere die uneingeschränkte Geschäftsfähigkeit (...) und Prozeßfähigkeit sowie Ehemündigkeit (...). Gleichzeitig enden die elterliche Gewalt bzw. die Altersvormundschaft (...). Gemäß Art. 38 GG erwirbt der Volljährige das aktive und passive Wahlrecht. Allerdings unterliegt er zwischen dem 18. und 21. Lebensjahr als Heranwachsender weiterhin dem JGG“ (Münchener Kommentar 1993, S. 83). Die zuvor gültige Regelung, welche die Erreichung der Volljährigkeit mit der Vollendung des 21. Lebensjahres vorsah, war per Reichsgesetz bereits 1875 eingeführt worden und beruhte auf dem Einfluss Frankreichs, wo diese Altersgrenze schon seit 1792 galt. Begründet wurde die Herabsetzung des Volljährigkeitsalters mit der weitgehenden Inklusion der 18- bis 21jährigen Gesellschafts-

mitglieder in den Pflichtenbereich des staatlichen und wirtschaftlichen Lebens und der weitgehenden Autonomie dieser Altersgruppe im Hinblick auf die Wahl des Berufs und des Arbeitsplatzes sowie die Verwertung des Einkommens und die Freizeitgestaltung. Weitere Argumente für die Herabsetzung waren die allgemeine Akzeleration der körperlichen und seelisch-geistigen Entwicklung bei Jugendlichen und schließlich die Anpassung an europäische und internationale Gepflogenheiten.

Mündigkeit und Volljährigkeit als die zwei wesentlichen juristischen Parameter des Erwachsenen sind nicht gegeneinander aufrechenbar, sondern stehen in einem Spannungsverhältnis, das durch Unschärferelationen gekennzeichnet ist. Die Festlegung der Volljährigkeit setzt einen juristischen Definitionsraum voraus und ist an einen Akt der Übertragung gekoppelt. Mündigkeit wird zwar in besonders ausgewiesenen außeralltäglichen Situationen auch von Dritten attestiert, doch muss sie in erster Linie vom Einzelnen im Prozess der körperlichen, psychischen, moralischen und geistigen Sozialisation und im Zuge der Erziehung erworben werden. Mündigkeit muss sich bewähren und setzt Verstehen voraus, Volljährigkeit wird zugeschrieben bzw. übereignet. Das Volljährigkeitsalter ist für die juristische Konstitution des Erwachsenenstatus deshalb so wichtig, weil daran nahezu die komplette Ausdifferenzierung erwachsenenspezifischer Rollen- und Identitätsformationen geknüpft ist: So ist mit Erlangung des aktiven und passiven Wahlrechts die Staatsbürgerrolle, mit der Erlangung der Geschäftsfähigkeit die Rolle des aktionsfähigen Wirtschaftsbürgers, mit der Heiratsmündigkeit die (potenzielle) Rolle des Familiengründers und mit dem Ende der elterlichen Sorge die Zubilligung von Autonomie und Selbstverantwortung verbunden. Die mit der Reifung zum Erwachsenen in bürgerlichen Gesellschaften notorisch verbundene Ungleichzeitigkeit der Geschwindigkeit auf den verschiedenen Entwicklungsebenen spiegelt auch das bürgerliche Recht in der Weise wider, dass die Volljährigkeit teilweise von der Strafmündigkeit entkoppelt wird.

3.3 Ökonomie

Der in allen geschlossenen Sinnbereichen wirksame Mechanismus der Ausklammerung, der in der phänomenologischen Tradition „Epoché“ genannt wird, trägt zu einer klaren Hierarchie der Relevanzen und zu einer hochgradigen Selektivität in der Perzeption bei, welche Merkmale des Erwachsenen in der jeweiligen Sinnwelt entweder zur Geltung kommen oder abgedunkelt werden. So klammert die Ökonomie/Wirtschaft in Bezug auf den Erwachsenen tendenziell all jene Merkmale aus, die nicht dem Verhaltensmodell und der Erwartungsstruktur des homo oeconomicus entsprechen. Sie bringt das angeblich werturteilsfreie Modell des homo oeconomicus in Anschlag, indem sie unterstellt, dass der erwachsene Mensch ein rational wirtschaftendes Wesen sei und seine

Handlungen unter dem alleinigen Fokus des ökonomischen Prinzips organisiere. Folglich ist aus der Sicht der Wirtschaft in jeder Handlungssequenz die Intention orientierungstiftend, den Nutzen bei gegebenem Mitteleinsatz zu maximieren bzw. unter der Bedingung eines invarianten Nutzens den Mitteleinsatz zu minimieren. Das Menschenbild des homo oeconomicus korrespondiert eng mit der Handlungslehre des Utilitarismus, wobei der Nutzen durch materielle Kriterien definiert wird. Das erwachsene Gesellschaftsmitglied kann die im Wirtschaftsleben virulenten Entscheidungssituationen nur dann meistern, wenn es die drei strategischen Elemente der gegebenen Entscheidung – Restriktionen, Präferenzen und Zielvorstellungen – beachtet, Vor- und Nachteile kalkuliert und Prognosen über die Erfolgswahrscheinlichkeit der verschiedenen Optionen aufstellt. Die Restriktionen (z.B. die begrenzte Verfügung über Geld) präsupponieren das Spektrum möglicher Präferenzen, und diese wiederum prägen maßgeblich die mit einer Kaufentscheidung verbundenen Zielvorstellungen. Die Werbung dient der Wirtschaft als Außenfassade und Spiegel, um ihr Idealbild eines erwachsenen Käufers zu kommunizieren. Stil, Intensität und Aufmachung der Werbung stellen eine eigene „Sprache“ dar, mit der die Sinnwelt der Ökonomie zum Ausdruck bringt, über welche Merkmale und Eigenschaften der optimale erwachsene Konsument verfügen sollte: Er sollte nachfrageorientiert, kaufbereit und im Besitz ausreichender Kaufkraft sein. Die durch Werbung konstruierten Idealbilder ändern immer wieder ihre Gestalt: Verfügte der Erwachsene früher vor allem über Insignien, welche finanzielle Potenz symbolisieren, so zeichnet sich der perfekte Erwachsene heute vor allem dadurch aus, dass er den Kaufinteressen der von Konsumbedürfnissen viel stärker infizierten Kinder und Jugendlichen freizügig nachgibt.

Auf dem Warenmarkt als homo oeconomicus zu agieren ist ein höchst voraussetzungsreicher Sachverhalt; er unterstellt nicht nur das Erreichen der vollen Geschäftsfähigkeit, sondern schließt auch das Wissen über die Rechte und Pflichten sozialer Einheiten ein: Man muss über das notwendige Hintergrundwissen verfügen, mit welchen Erwartungen man als Verkäufer bzw. Käufer, als Konsument bzw. Produzent, als Kunde bzw. Anbieter, als Investor bzw. kapitalbeschaffende Instanz rechnen muss. Die Sinnwelt der Ökonomie erweist sich als nicht sonderlich autonom, denn sie wird stark durch juristische Regelungen präformiert. Diese schreiben in unserem Kulturkreis zwingend vor, dass der Erwachsene über seine Geschäftsfähigkeit zu bestimmen sei, die ihm per Gesetz mit der Erfüllung des 18. Lebensjahres übertragen wird. Die Übertragung der Geschäftsfähigkeit als Konsument und die Aneignung der Geschäftsfähigkeit in der Rolle des Marktanbieters, der Waren produziert oder zu deren Distribution beiträgt, unterscheiden sich stark.

Als Nicht-Erwachsener kommt der homo oeconomicus in der ökonomischen Sinnwelt nur in einer Minimalform vor. So kann das Individuum zwar von Geburt an einen ökonomisch zentralwertbezogenen Tatbestand verkörpern, sprich:

Eigentum besitzen, ohne jedoch über dieses Eigentum im Sinne von Besitz zu verfügen. Auch kann das heranwachsende Gesellschaftsmitglied vor dem Hintergrund einer beschränkten Geschäftsfähigkeit schon im Alter von sieben Jahren bestimmte Waren kaufen. Doch den Status eines autonom und selbstverantwortlich handelnden Wirtschaftsmenschen, der Produkte oder Dienstleistungen feilbieten darf, hat das Individuum erst nach Erreichung eines unterstellten Reifenniveaus. Bevor ihm eine volle Geschäftsfähigkeit attestiert wird, kann es also nur begrenzt als Konsument am Marktgeschehen partizipieren und erst recht nicht als aktiver Marktteilnehmer auftreten. Die gesetzgeberischen Instanzen gehen stellvertretend für die ganze Gesellschaft davon aus, dass in der Endphase der Adoleszenz das mit durchschnittlichen Fähigkeiten ausgestattete Gesellschaftsmitglied nicht nur größere Kaufentscheidungen treffen, sondern auch als selbstständiger Unternehmer oder Teilhaber einer Firma Waren oder Dienstleistungen auf dem Markt anbieten kann. Zwischen der in der Sinnwelt der Wirtschaft vorhandenen Vorstellung, ab wann ein heranwachsendes Gesellschaftsmitglied die Position eines rational handelnden homo oeconomicus übernehmen kann, und dessen tatsächlichen Fähigkeiten treten Diskrepanzen und Unschärferelationen auf. Dieser Erfahrung wird Rechnung getragen, indem in Ausnahmefällen – bei Rauschmittelsucht, Geisteskrankheit, Straffälligkeit – durch Entmündigungsverfahren die volle Geschäftsfähigkeit aberkannt oder vorenthalten wird.

3.4 Erziehungswissenschaftliche Relevanz

Die Sinnwelt der Religion operationalisiert das Verhältnis des Erwachsenen als Sinnbild des homo religiosus zu den transzendenten Dimensionen und letzten Fragen seiner Existenz; die Sinnwelt des Rechts operationalisiert das mehr oder wenige friedfertige/konfliktreiche Verhältnis der Erwachsenen als Sinnbild des homo juridicus auf sozialer und zwischenmenschlicher Ebene; und die Sinnwelt der Ökonomie operationalisiert das Verhältnis des Erwachsenen als Sinnbild des homo oeconomicus zur Notwendigkeit der materiellen Reproduktion in Akten der Produktion/Distribution und Konsumtion. Den Erörterungen über die drei Sinnwelten Religion, Recht und Ökonomie liegt die These zugrunde, dass das Bild und der Status des Erwachsenen in der Moderne nicht nur durch Biographisierungs- und Individualisierungstendenzen unserer Alltagskultur geprägt sind, sondern durch Definitionen, Etikettierungen und Konstrukte, die diversen Sinnwelten jenseits des Alltags entstammen. Die mit den Ausführungen zu den drei ausgewählten Sinnwelten verbundenen Implikationen für die Pädagogik können an dieser Stelle nicht näher ausgeführt, sondern nur cursorisch angedeutet werden: Das Strukturmerkmal der normativen Egalisierung seitens der Religion als kulturhistorisch ursprünglichster Sinnwelt mag der Pädagogik in ihrer Geschichte unterschwellig als Legitimationsfolie gedient haben, um ihrerseits die Ordnung der Lebensalter in einer spezifischen Weise zu kodifizieren. Das Leit-

prinzip „Lebenslanges Lernen“ wäre somit als ein säkulares Reaktionsmuster auf die in der Sinnwelt der Religion tief verwurzelte Gleichwertigkeit der Lebensalter zu betrachten. Mit Blick auf das Recht fällt im Vergleich zur Erziehungswissenschaft das homologe Interesse gegenüber der strategisch wichtigen Kategorie Mündigkeit als konstitutiver Bestandteil des Erwachsenen auf: Während Mündigkeit aus der Sicht des Erziehungs- und Bildungswesens ein herzustellendes Gut bzw. das Ergebnis eines langwierigen Prozesses erzieherischer und bildnerischer Bemühungen darstellt, blickt das Recht auf die Mündigkeit immer auch unter Maßgabe der Möglichkeit der Unmündigkeit. Beide Reaktionsformen auf die Entwicklungstatsache, Mündigkeit und Unmündigkeit, bilden grundlegende Bedingungen juristisch relevanter Entscheidungen. Während die Sinnwelt des Rechts an der Kategorie Mündigkeit festhält, zeichnet sich in der Pädagogik, wenn nicht eine Distanzierung von dieser Kategorie, so aber doch die Tendenz ab, diese zu temporalisieren und damit zu relativieren. Die Sinnwelt der Ökonomie setzt – zumindest implizit – mit dem Modell des voll geschäftsfähigen homo oeconomicus ein Erwachsenensubjekt voraus, das durch pädagogisch strukturierte Vermittlungs- und Aneignungsprozesse erst konstituiert werden muss.

Welche Rolle bei der Definition des Erwachsenen spielt das Erziehungs- und Bildungswesen? Der Anteil des Pädagogischen an diesen komplexen Definitionsprozessen ist nicht zuletzt deshalb nur schwer zu eruieren, weil die jeweiligen Institutionen bei der reflexiven Vergewisserung ihrer gesellschaftlichen Funktion entweder zur konsequenten Überschätzung oder zur ebenso konsequenten Unterschätzung neigen. Auch die treffsichere Sondierung des Beitrags der Erwachsenenbildung zur gesellschaftlichen Konstruktion des Erwachsenen ist außerordentlich schwer und ohne empirischen Bezug kaum leistbar. Die Feststellung, dass das Handlungstableau der organisierten Erwachsenenbildung mittels institutioneller und professioneller Selbstbeschreibungen auch Bilder und Vorstellungen vom Erwachsenen generiert, mutet trivial an. So dürfte die jahrzehntelange Förderung des lebenslangen Lernens z.B. in der Öffentlichkeit die Vorstellung verstärken, dass der Erwachsene seine Reife und Mündigkeit durch seine lernoffene Haltung gegenüber Einrichtungen des organisierten Lernens nicht relativiert, sondern gerade unter Beweis stellt. Erwachsene Gesellschaftsmitglieder, so lautet eine weit verbreitete Erwartung, erfahren durch Bildung sowohl biographische Kontinuität als auch Diskontinuität; auch können sie ihre Lebens- und Karrierechancen durch die Partizipation an Bildungsmaßnahmen steigern, ja sogar zentrale Lebensrisiken (Arbeitslosigkeit, Krankheit) im Erwachsenenalter durch Bildung entweder prophylaktisch oder retrospektiv bearbeiten. Offen bleibt dabei allerdings die Frage, wie orientierungsmächtig und realitätshaltig diese bildungsspezifischen und lernbezogenen Vorstellungen und Deutungsmuster vom Erwachsenen sind und welche lebenspraktischen Folgen sie haben.

Halten wir fest: Moderne Gesellschaften zeichnen sich dadurch aus, dass keine gesellschaftliche Instanz oder Organisation und keine geschlossene Sinnwelt für sich die Macht und das Recht reklamieren kann, die Merkmale und Attribute des Erwachsenen exklusiv oder gar verbindlich zu definieren. Das schließt jedoch keineswegs aus, dass bestimmte Institutionen, wie z.B. das Rechtswesen, größere Definitionsmacht haben als andere. Generell gilt: Die hybride Erwachsenenidentität muss heute unter der Bedingung außeralltäglicher Herausforderungen und Entscheidungskrisen aus der Sicht des Individuums und der Gesellschaft auf dem Hintergrund von vorab feststehenden Rollenskripten und Erwartungsstrukturen immer wieder neu situativ hergestellt werden. So gesehen erweist sich die Identität des Erwachsenen als soziale Konstruktion *par excellence*. Maßgeblich beteiligt an der gesellschaftlichen Konstruktion des Erwachsenen sind die modernen Massenkommunikationsmittel, die Kulturindustrie sowie die für moderne Identitätsformationen charakteristischen Biographisierungs- und Individualisierungstendenzen sowie die Sinnwelten Recht, Religion, Wissenschaft und Ökonomie. Darüber hinaus wirken heteronome Systembedingungen, partikulare Interessen sowie Mythen von Seiten der beteiligten kollektiven und individuellen Einheiten an diesem komplexen Aushandlungsprozess mit.

4 Biographizität und Generativität – zwei Leitbilder des Erwachsenen in der Moderne

Erst der Blick über die eigene Disziplin hinaus ermöglicht es, die These aufzustellen, *dass die Sinnwelt der Pädagogik das Verhältnis des Erwachsenen als Sinnbild des homo paedagogicus in seinem prozesshaften Bemühen um Selbst- und Weltaneignung operationalisiert und zu ergründen versucht*. Solange das pädagogische Handlungsfeld das Signet „Erwachsenenbildung“ trägt, können erwachsenenpädagogische Institutionen, Berufskultur und Wissenschaft auf eigene Reflexionen im Hinblick auf ihre „ideelle Gesamtklientel“ nur schwer verzichten. Sollte sich die Erwachsenenbildungswissenschaft in ihrer ganzen Breite nur auf die neutrale und werturteilsfreie Deskription von Lebenslagen, Milieus und Bildungsbiographien erwachsener Gesellschaftsmitglieder beschränken, würde sie ihrer Verantwortung gegenüber ihrem Gegenstandsbereich kaum gerecht werden. Diese schließt die Verpflichtung ein, eine der Pluralität gesellschaftlicher Deutungen gemäß empirisch unterfütterte Bestimmung des Erwachsenen in der Moderne und eine Analyse diesbezüglicher Identitätsformationen vorzunehmen, da der Erwachsene den Ausgangs- und Zielpunkt pädagogischer Bemühungen darstellt. Der Verzicht auf eine Definition ist bereits selbst eine solche und bietet nicht-pädagogischen Instanzen Raum, ihre Bilder und Vorstellungen durchzusetzen.

Abschließend soll die Behauptung begründet werden, dass das Reservoir an Lesarten und Deutungsangeboten, um den Erwachsenen in der Moderne aus

pädagogischer Sicht zu bestimmen, aus der Sicht der Erwachsenenbildungswissenschaft keineswegs erschöpft ist. Ich behaupte, dass *Biographizität* und *Generativität* zwei Maximen darstellen, die zur Charakterisierung des Erwachsenen nützlich sein können. *Biographizität* setzt – wie der Begriff nahe legt – ein Minimum an Lebenserfahrung im Anschluss an die Adoleszenz und eine beginnende psychosoziale Freisetzung vom Herkunftsmilieu voraus; insofern handelt es sich um eine basale, für das Erwachsenenalter konstitutive Kompetenzstruktur, die ihre Entstehung der reflexiven Moderne (Giddens) verdankt. Sie impliziert die zielgerichtete und systematische Aneignung von Welt und zugleich einen qualitativ hochwertigen Modus im Umgang mit Wissen; insofern stellt die diesbezügliche Kompetenz eine eigentümliche Amalgamierung von biographischem Wissen und Weltwissen her – eine Netzwerkstruktur, die selbst wieder neues Wissen generiert.⁴ Die Kategorie Biographizität meint im Verständnis von Peter Alheit die Fähigkeit, moderne Wissensbestände an lebensgeschichtliche Erfahrungen und lebensweltliche Sinnressourcen anzuschließen und sich bei dieser Neupositionierung mit anderen neu zu assoziieren (vgl. Alheit 1990). Diese Definition erscheint mir als zu eng und ist m. E. in folgender Weise zu ergänzen: Biographizität stellt eine reflexive und abgeklärte Haltung gegenüber den – oben dargelegten und vom Individuum durchaus negativ erlebten – Biographisierungstendenzen her und stiftet verantwortungsvolle bzw. reife lebensgeschichtliche Entscheidungen, die eine Gleichzeitigkeit von hochgradiger Individualisierung und intensiver Vergemeinschaftung unter den Bedingungen der Globalisierung ermöglichen; Biographizität ist demnach die normative Dimension des empirischen Phänomens der Biographisierung. Mit dem Attribut „reif“ sollen in diesem Zusammenhang insbesondere solche biographisch relevanten Entscheidungen bezeichnet werden, die von gesteigerten Begründungsleistungen und der Aktualisierung heterogener Wissensformen flankiert werden und in deren Vollzug die Akteure die Bedingungen für die Möglichkeit von Entscheidungen mit bedenken. Dies impliziert eine gesteigerte Reflexionsfähigkeit und ein gleichsam wissenschaftlich aufgeklärtes common-sense-Bewusstsein des Alltagsmenschen unter Beibehaltung eines gesunden Misstrauens gegenüber höhersymbolischem Wissen. Biographizität stiftet so eine widersprüchliche Einheit zwischen Modernität und Traditionalität. Lebensgeschichtlich folgenreiche Entscheidungen müssen Erwachsene heute fortwährend unter der Bedingung von Ungewissheit und Nichtwissen treffen, was einerseits zu einem lebensweltlichen Risikomanagement, andererseits zu einer starken Überformung der Lebenspraxis durch Paradoxien, widersprüchliche Erwartungsstrukturen und

4 Die Bezüge zur organisierten Erwachsenenbildung liegen auf der Hand. Klassische Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind in besonderem Maße dazu prädestiniert, Biographizität zu fördern, weil kaum eine andere gesellschaftliche Instanz neben ihr existiert, die ein solch breites Spektrum unterschiedlicher Wissensgattungen und Wissensformen vermittelt und dabei einen offenen Raum der selbstreflexiven Aneignung zur Verfügung stellt. Da die Leitbilder des Erwachsenen in der Moderne auf einer anderen Stufe angesiedelt sind als die Zielvorstellungen der organisierten Erwachsenenbildung, sollten Vermischungen vermieden werden.

Anomalien führt: Der Erwachsene soll heute einerseits als Planer der eigenen Biographie fungieren, andererseits sich nicht so wichtig nehmen und im Idealfall sich selbst ironisieren können; Erwachsene sollen „beratungsfähig“ sein und sich im Spiegel fremder Perspektiven erkennen, sich aber dennoch nicht allzu viel um das Urteil anderer Menschen und deren Me-Bilder kümmern; Erwachsene sollen ihre persönliche Identität kultivieren, sich primär um ihr individuelles Wohl sorgen und gleichzeitig erkennen, dass ihre Identität im Kern eigentlich nichts anderes ist als die Summe der Beziehungen zu „signifikanten Anderen“; sie sollen eine feste Charakterstruktur ausbilden, Verbindlichkeit ausstrahlen und gleichzeitig Flexibilität und Mobilität verkörpern, ungebunden sein und eine exorbitante Anpassungsfähigkeit besitzen. Biographizität geht schon allein deshalb nicht in Bildung auf, weil das Konzept der Bildung den suboptimalen Umgang mit Handlungsdilemmata und Paradoxien nicht vorsieht und Fehlbarkeit gerade auszuschließen versucht. Die hier in den Blick genommene Kompetenz sorgt für die Bearbeitung und Ausbalancierung widersprüchlicher Erwartungen und für das richtige Augenmaß hinsichtlich Intensität und Umfang einer Beteiligung am lebenslangen Lernen, ohne dass mit dieser Balancierungskompetenz eine Garantie dafür verbunden wäre, dass die Akteure von krisenhaften Erfahrungen verschont werden. Biographizität kann den Umgang mit Paradoxien in der Moderne erträglicher gestalten, weil diese Kompetenz nicht auf die definitive Lösung der Widersprüche, sondern nur auf die begrenzte Bearbeitung sowie auf Verzeitlichung und geduldiges Zuwarten setzt. Wenn die modernen Massenkommunikationsmittel zur Popularisierung modernen Wissens beitragen, sind sie insofern an der Erzeugung derartiger Paradoxien beteiligt, als mit der Kumulation von Wissen auch die Vermehrung von Unwissen Hand in Hand geht. Die bloße Anhäufung von Experten- und Sonderwissen wird keineswegs als ein positiver Wert betrachtet oder gar als Garant gesehen, um Entscheidungen mit Sicherheit rationaler oder erfolgreicher treffen zu können. Die ungerichtete Wissensanhäufung kann ebenso gut auch die Quelle von Konfusion, Verwirrung und neuem Leid darstellen. Erst der intelligente, den Faktor Intuition einbeziehende Umgang mit Wissen schafft Resistenz gegenüber pathologischen Lebensformen aufgrund einer „versozialwissenschaftlichen Lebenspraxis“ (Oevermann). Biographizität beinhaltet das Augenmaß und das sichere Gefühl, welches Wissen nützlich ist und welche Wissensformen mit dem bislang aufgeschichteten Vorrat lebensgeschichtlicher Erfahrungen kompatibel sind. Der Versuch, Biographizität zu erzeugen und damit eine widersprüchliche Einheit aus einer gesteigerten Reflexivität und dem Vertrauen in lebensweltliche Wissensbestände zu konstituieren, bedeutet für die Aneignung des Wissens immer auch die Notwendigkeit, die Relativität des vermittelten Wissens wach zu halten. Biographizität schafft Distanz zu mächtigen Institutionen (auch der Weiterbildung) und verhindert, dass lebenslanges Lernen zum Selbstzweck avanciert und die persönliche Lebenswelt dem Kolonialisierungsdruck übermächtiger Systemimperative ausgesetzt wird. Diese Kompetenz schließt den bewussten Umgang

mit der eigenen Autonomie ebenso ein wie die innere Bereitschaft, die volle Verantwortung für das Projekt der eigenen Lebensgeschichte zu übernehmen. In ihrer Wertbindung setzt die hier thematisierte Normenstruktur nicht allein auf Autonomie, Selbstverwirklichung und „Freiheit von etwas“, sondern schließt Verantwortung für das Gemeinwesen, Eigeninitiative und „Freiheit zu etwas“ mit ein.

An dieser Stelle ergeben sich unmittelbare Bezüge zum Konzept der *Generativität*. Generativität meint ursprünglich „das Interesse an der Stiftung und der Erziehung der nächsten Generation“; dieser Wert schließt „Vorsorge und Verantwortung für andere“ ein. Im modernen Verständnis kann man auch von Nachhaltigkeit sprechen, allerdings ist dieser Begriff sehr stark durch den ökologischen Diskurs überformt. Während Biographizität auf eine Kompetenzstruktur abzielt, meint Generativität eher eine emotionale Haltung – das Gefühl beispielsweise, wichtig zu sein, etwas von bleibendem Wert zu schaffen, das eigene Selbst an andere weiterzureichen. Generativität ist „das Bedürfnis, die eigene Substanz in Formen von Leben und Werk einzubringen, die das Selbst überleben“ (Knorte 2001, S. 22). Gleichgültig, welche Berufe die Gesellschaftsmitglieder ausüben, welcher Schicht sie angehören, welches gesellschaftliche Ansehen sie genießen – Knorte geht davon aus, dass prinzipiell jeder Mensch generative Fähigkeiten ausbilden kann. Generativität ist, und das wird durch die moderne Entwicklungspsychologie bestätigt, als moralische Maxime zweifelsfrei ein charakteristisches und ernst zu nehmendes Bestimmungselement des Erwachsenenalters. Nach Knorte hat sie eine biologische, eine elterliche, eine technische und eine kulturelle Dimension. Das Konzept Generativität in dem hier verwendeten Sinne stammt ursprünglich aus der Identitätstheorie von Erikson, der in seinen Schriften u. a. auf die Gefahr hinweist, dass konsequente Bestrebungen nach Selbstverwirklichung leicht ins Leere führen können, wenn der Mensch in seine Handlungsstrategien andere Menschen nicht ebenso konsequent mit einbezieht und den Akt der Perspektivenübernahme vernachlässigt. Auch in der mit dem Erwachsenenalter korrespondierenden Wissensordnung hat das Konzept der Generativität große Bedeutung. Sie kann sich z.B. in der Weise manifestieren, dass eine Person in einem intensiven zwischenmenschlichen Dialog eine für sie lehrreiche Lebenserfahrung mitteilt, die von der anderen Person ernst genommen, beherzigt und auch zur Maxime der eigenen Lebensführung erklärt wird. Generativität würdigt biographisches Wissen als Ressource der autonomen Selbstheilung und Problemlösung. In der Hierarchie des Relevanzsystems, welches den Wissensformen einen unterschiedlichen Rang zuweist, spielen beruflich verwertbares Wissen und aktuelles Wissen eine größere Rolle als etwa Kenntnisse aus der Kunstgeschichte oder der Archäologie. Würde Generativität nicht nur als abstrakte Formel, sondern auch als eine faktisch prägende Kategorie ernst genommen, so hätte dies u. U. auch Auswirkungen auf die Rangliste der Wissensformen: Nicht das rasch Veraltete, sondern das über Generationen Bewährte stände dann in hohem Ansehen.

Literatur

- Alheit, P.: Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung. Bremen 1990
- Benz, E.: Die ewige Jugend in der christlichen Mystik von Meister Eckhart bis Schleiermacher. In: Portmann, A./Ritsema, R. (Hrsg.): Die Lebensalter im schöpferischen Prozess. Erasmus-Jahrbuch. Leiden 1973, S. 20-49
- Creifelds, C./Meyer-Gossner, L. (Hrsg.): Rechtswörterbuch: Stichwort Lebensalter. München 1990, S. 704
- Die Bibel. Hrsg. von der Württembergische Bibelanstalt. Stuttgart 1972
- Grözinger, A./Luther, H.(Hrsg.): Religion und Biographie. München 1987
- Harney, K.: Erwachsener. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001, S. 98-99
- Kade, J.: Der Erwachsene als normatives Leitbild menschlicher Entwicklung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 4/1983, S. 270-278
- Kade, J.: Erwachsene. In: Otto, H.U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied 2001, S. 403-411
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W.: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart 1999
- Kade, J./Seitter, W.: Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen 1996
- Knorte, J.: Lebenslauf und Lebenskunst. Über den Umgang mit der eigenen Biographie. München 2001
- Matthes, J.: Volkskirchliche Amtshandlungen, Lebenszyklus und Lebensgeschichte. In: Kohli, M. (Hrsg.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt 1978, S. 206-224
- Münchener Kommentar zum Bürgerlichen Gesetzbuch Band 1 (Allgemeiner Teil §§ 1-24) AGB-Gesetz. 3. Auflage. München 1993
- Nittel, D.: Biographieforschung und Forschungen zum Erwachsenenalter. In: Krüger, H. H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 301-325
- Nittel, D.: Erziehung: Verbindungsglied zwischen Schule und Erwachsenenbildung? In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/2003, S. 7-20
- Pöggeler, F.: Der Mensch in Mündigkeit und Reife. Eine Anthropologie des Erwachsenen. Paderborn 1964
- Pöggeler, F.: Die Emanzipation der Alten. Neue Perspektiven zur Anthropologie der zweiten Lebenshälfte. In: Levenig, H./Schöler, W. (Hrsg.): Kommunikation und Begegnung. Heidelberg 1989, S. 439-448
- Rosenmayr, L.: Die menschlichen Lebensalter in Deutungsversuchen der europäischen Kulturgeschichte. In: Rosenmayr, L. (Hrsg.): Die menschlichen Lebensalter. Kontinuität und Krisen. München 1978, S. 23-79
- Scherer, G.: Die Macht des Vaters – Meditationen über Kindschaft, Mündigkeit und Vätertum. Essen 1962
- Schütz, A.: Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten. In: Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze, Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag 1971, S. 237-297

- Störle, W./Pöggeler, F.: Mündigkeit. In: Willmann-Institut München (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik, Band 2. Freiburg, Basel 1977, S. 290
- Tietgens, H.: Zur Psychologie der Lebensspanne. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 4/1983, S. 263-269
- Wackernagel, W.: Die Lebensalter. Ein Beitrag zur vergleichenden Sitten- und Rechtsgeschichte. Basel 1862

Generation: Ein Konzept für die Erwachsenenbildung

Burkhard Schäffer

Bisherige Versuche, Generation als eigenständige erwachsenenbildnerische Kategorie zu etablieren, liegen kaum vor. Dies hängt mit den Grundbedingungen der Generationenverhältnisse in Kontexten der Bildung Erwachsener zusammen: Während der überwiegende Teil erziehungswissenschaftlicher Reflexionen verhältnismäßig umstandslos an die dichotom geprägten Argumentationsmuster pädagogischer Klassiker (Schleiermacher, Dilthey, Nohl) anschließen kann, ist dies im Bereich der Erwachsenenbildung so ohne weiteres nicht möglich. Die auf Kindheit und Jugend bezogenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft verorten das Generationenthema im „dualen Grundschema“ des Verhältnisses zwischen *einer* älteren ‚erziehenden‘ und *einer* jüngeren ‚erzogenen‘ Generation (vgl. Zinnecker 1997, S. 219).¹ Dagegen kann die Frage Schleiermachers (1957, S. 9), was die ältere von der jüngeren Generation wolle, im Kontext der Bildung Erwachsener nicht sinnvoll gestellt werden, da wir es hier konstitutiv mit *Mehrgenerationenverhältnissen* zu tun haben. In diesen ist es bspw. nicht von vornherein ausgemacht, dass die ‚erziehende‘ Generation älter ist als die ‚erzogene‘ – man vergegenwärtige sich nur eine computerbezogene Fortbildung, in der 40- bis 50-jährige Lernende von einem vielleicht 25-jährigen Lehrenden „geschult“ werden. Vor diesem Hintergrund ist die Verwunderung darüber, „wie selten bisher [das Generationenthema in der Erwachsenenbildung, B.S.] verwendet wurde“ (Reischmann 1999, S. 11) eigentlich nicht nachvollziehbar, im Gegenteil: Weil Generationenverhältnisse im Alltagssprachlichen und auch im pädagogischen Diskurs semantisch an die binäre Unterscheidung Kind/Jugendlicher versus Erwachsener gekoppelt waren, bot sich eine so verstandene Generationensemantik *nicht* zur Erhellung andragogischer Zusammenhänge an. Insofern ist zunächst einmal nachvollziehbar, dass ein genuiner Generationenansatz, also einer, der Generation als eigenständige Kategorie wie z.B. ‚Geschlecht‘, ‚Biographie‘, ‚Milieu‘ oder ‚Bildung‘ konzipiert, in der Erwachsenenbildung bisher wenig etabliert ist. So fehlt das explizite Stichwort ‚Generation‘ in fast allen einschlägigen Theoretisierungsangeboten der Erwachsenenbildung in jüngster Zeit. Lediglich vereinzelt wird dem Generationenthema in der Erwachsenenbildung explizit Raum gegeben (vgl. Mader 1988; Harney/Kade 1990; Meisel 1997; Reischmann 1999), allerdings versichert man sich dort nicht in derselben Weise der grundlagentheoretischen Implikationen des Generationenbegriffs, wie dies anderenorts in der Disziplin Erwachsenenbildung mit Grundlagenbegriffen der Fall ist.

1 Oder sie kehren diese Formel um (vgl. Müller 1996).

Kade und Seitter haben hier 1998 einen ersten Versuch unternommen und in den abschließenden Bemerkungen eines Aufsatzes zu Erwachsenenbildung und Biographieforschung die These aufgestellt, dass sich das „Verhältnis der Erwachsenenbildung zur Biographieforschung in den nächsten Jahren in Richtung auf Generationenforschung“ entwickeln wird (Kade/Seitter 1998, S. 177).

Die „Differenz von Generationen“ ließe sich, so die Autoren, „nicht mehr ausschließlich im Verhältnis von Kind und Erwachsenen angemessen abbilden“, sondern müsste auch „die Differenz von Generationen innerhalb der Erwachsenenwelt“ mit umfassen, die „auch noch über die Differenz von Erwachsenen und Alter [...] hinausginge, als es sich um ein Zugleich unterschiedlicher Generationen innerhalb der Gruppe der noch berufstätigen Erwachsenen handelte“ (ebd.).

Eine derartige Aufgabenstellung halte ich im Kontext einer Erwachsenenbildungswissenschaft nach wie vor für aussichtsreich. Allerdings bedarf ein solches Unterfangen noch einer soliden grundlagentheoretischen Absicherung und entsprechender empirischer Erforschung. Ich werde im Folgenden auf der Basis eines eigenen, kürzlich abgeschlossenen empirischen Forschungsprojekts zu generationsspezifischen Medienpraxiskulturen und intergenerationellen Bildungsprozessen (vgl. Schäffer 2003) einige Aspekte einer solchen theoretischen und empirischen Umsetzung skizzieren. Hierfür werde ich nach einer sehr knappen Sichtung des aktuellen Generationendiskurses in Erziehungswissenschaft und Soziologie (1) den zumeist verkürzt rezipierten Generationenbegriff von Karl Mannheim etwas ausführlicher darstellen und ein hieran anschließendes, von mir favorisiertes Konzept von „Generation als konjunktivem Erfahrungsraum“ entfalten (2). Im Anschluss werde ich die empirische Fruchtbarkeit dieses Ansatzes anhand der Darstellung ausgewählter Ergebnisse des genannten Forschungsprojekts darstellen (3) und abschließend einige Schlussfolgerungen thesenartig für den Bereich der Erwachsenenbildung umreißen (4).

1 Zur Renaissance des Generationenbegriffs in erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Perspektive oder: Generationenbeziehungen und -verhältnisse

In jüngster Zeit hat in Soziologie und Erziehungswissenschaft der Generationenbegriff eine ungeahnte Renaissance erfahren. Betrachtet man einschlägige Publikationen, so scheint sich gerade nach der Wende und den damit verbundenen Reflexionen auf Prozesse zeitgeschichtlichen Wandels (vgl. u.a. Joas/Kohli 1993) das Generationenkonzept (wieder) als ein Schlüsselbegriff für die Bearbeitung gesellschaftlichen Wandels anzubieten. Dabei findet der Generationenbegriff in äußerst disparaten Diskursen Anwendung. Die verschiedenen „Diskursuniversa“ stehen hier zueinander nicht selten im Verhältnis völliger wech-

selseitiger Nicht(be)achtung. So wird „Generation“ etwa in der Debatte um die Sicherung der Systeme öffentlicher Wohlfahrt ebenso genutzt (vgl. Kaufmann 1997) wie bei der Einführung neuer Medientechnologien (vgl. Tapscott 1998) oder den familialen Beziehungen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Altersgruppen (vgl. Mansel/Rosenthal/Tölke 1997). Dies hat natürlich auch etwas mit der metaphorischen Reichhaltigkeit des Generationenbegriffs und dessen langer Geschichte zu tun, auf die Bilstein (1996) in einem instruktiven Vergleich hingewiesen hat. Auch im Alltagssprachgebrauch begegnen uns die verschiedensten Verwendungen des Begriffs.

Wie wir noch sehen werden, trifft der Befund der nicht oder nur locker aufeinander bezogenen bzw. der z.T. auch nicht aufeinander beziehbaren Generationenkonzepte und -diskurse auch auf (grundlagen-)theoretische Konzeptualisierungen des Begriffs und auf die empirische Generationenforschung insgesamt zu. Es konkurriert bzw. koexistiert eine Vielzahl von Ansätzen, die unterschiedliche Dimensionen des Begriffs in den Vordergrund stellen bzw. andere völlig ausblenden. Je nach fachlicher, methodisch-methodologischer bzw. disziplinbezogener Ausrichtung und damit verbundener Interessenlage wird unter „Generation“ also etwas anderes verstanden.

Für eine erste Orientierung ist es hilfreich, sich einiger begrifflicher Definitionen und Abgrenzungen im soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu versichern. In vielen Publikationen jüngerer Datums werden „Generationenbeziehungen“ auf der „Mikroebene“² unterschieden von „Generationenverhältnissen“, die als makrosoziologische Phänomene behandelt werden.³ Ähnlich argumentieren Kohli und Szydlík (2000), die „familiale“ von „gesellschaftlichen Generationen“ abgrenzen, wobei Letztere sich in „politische“, „ökonomische“ und „kulturelle“ Generationen differenzieren lassen. Den beiden Autoren zufolge kann nur eine Kombination verschiedener Perspektiven das Potenzial des Generationenbegriffs insgesamt erschließen.

Erziehungswissenschaftliche Perspektiven greifen z.T. auf die von soziologischer Seite angebotenen Kategorien zurück, versuchen jedoch auch durch Rückbesinnung auf pädagogische Klassiker eine eigenständige Diskursposition zu etablieren. So grenzt aus einer Perspektive der Anthropologie der Erziehung Liebau ein „historisch-soziologisches“ Konzept von Generationen, welches auf Dilthey (1957) und Mannheim (1964) zurückgeht, von einem „genealogisch-familiensoziologischen“ und einem „genuin pädagogischen“ Generationenbegriff ab (vgl. Liebau 1997, S. 19f., aber auch Liebau/Wulf 1996). Müller (1999) unterscheidet unter Bezug auf Matthes (1985) „personale“ von „überpersonalen“ Generati-

2 Vor allem in der Familie, vgl. etwa Clausen 1993; Mansel/Rosenthal/Tölke 1997; Rosenthal 2000, aber auch in der Schule, vgl. Helsper 2001.

3 Vgl. zu dieser Unterscheidung exemplarisch: Lüscher 1993; Kaufmann 1997; Ecarius 1998.

onsverhältnissen“, und Zinnecker (1997) differenziert „primäre“ von „abgeleiteten“ Generationsverhältnissen.

Wie schon dieser kursorische Überblick zeigt,⁴ bleiben die meisten soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Generationskonzepte einer tendenziell dichotomisierenden Sichtweise verhaftet. Der Generationenbegriff wird offensichtlich nur als ‚überlebensfähig‘ angesehen, wenn man ihn in die herkömmliche Mikro-Makro-Architektur einbettet: „Generationsbeziehungen“ versus „Generationsverhältnisse“, „personale“ versus „überpersonale“ sowie „primäre“ versus „abgeleitete“ Generationsverhältnisse und eben „familiäre“ versus „gesellschaftliche Generationen“.

Eine Möglichkeit, sich nicht von vornherein in diesen Dichotomien zu verfangen, besteht darin, den Generationsbegriff behutsam in Relation zu anderen Grundbegrifflichkeiten wie ‚Altersgruppe‘, ‚Kohorte‘, ‚Klasse‘ oder ‚Gruppe‘ herauszuarbeiten und ihn dann zu Kategorien wie ‚Geschlecht‘, ‚Bildung‘ und ‚Milieu‘ in ein Verhältnis zu setzen. Hier ist m.E. als Ausgangspunkt nach wie vor Karl Mannheims Generationsaufsatz aus dem Jahre 1928 als ein wichtiger, wenn nicht der wichtigste Versuch anzusehen. In dem Aufsatz bietet er eine analytische Begrifflichkeit an, die hier noch in tastender Weise einen Weg sucht zwischen einem Objektivismus Marxscher Provenienz und einem Subjektivismus, wie er im Anschluss an die Hermeneutik Diltheys zu konstatieren ist. Dieser im Sinne von Waldenfels (1987) als „zweifelhaft“ zu charakterisierende Standpunkt des „weder – noch“ macht m.E. Mannheims Stärke aus, ist jedoch vermutlich auch dafür verantwortlich, dass sein Generationenansatz über lange Zeit nicht oder wenn, dann nur oberflächlich rezipiert wurde.⁵ Es wird im Folgenden zu zeigen sein, dass diese Arbeit in Kombination mit seinen erst posthum veröffentlichten kultursoziologischen Arbeiten zu konjunktiven Erfahrungsräumen (vgl. Mannheim 1980; Matthes 1985; Bohnsack 2000) einen Weg weist, wie man die aufgezeigten Dichotomien wenigstens ansatzweise überwinden kann.

4 Die verschiedenen sozial-, kultur- und erziehungswissenschaftlichen Einordnungsversuche generationsspezifischer Forschungsperspektiven eingehender darzustellen, fehlt hier der Platz (vgl. hierzu: Schäffer 2003).

5 Zur genaueren Rekonstruktion der Rezeptions- und Wirkungsgeschichte vgl. Sparschuh 2001, S. 27ff. Siehe auch Kohli (1981), der bereits 1981 darauf verweist, dass Mannheims Ansatz zwar von der Kohortensoziologie rezipiert, in seinem analytischen Potenzial jedoch nach wie vor nicht ausgeschöpft wird.

2 Zur Aktualität der Mannheimschen Generationenbegrifflichkeit oder: Generation als konjunktiver Erfahrungsraum

2.1 Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen und die Generationsentelechie

Im Gegensatz zu zeitgenössischen positivistischen Generationenkonzepten, die primär an chronologisch benennbaren Quantifizierungsmöglichkeiten von Generationenfolgen interessiert waren, fokussiert Mannheim in seinem Aufsatz aus dem Jahre 1928 die „qualitativ erfassbare innere Erlebniszeit“ (Mannheim 1964, S. 516) von Angehörigen einer Generation. Mit dieser Differenzierung folgt er Dilthey (1957) und schließt sich auch der These des Autors an, dass

„gleichzeitig aufwachsende Individuen (...) in den Jahren der größten Aufnahmebereitschaft, aber auch später dieselben leitenden Einwirkungen sowohl von Seiten der sie beeindruckenden intellektuellen Kultur, als auch von Seiten der gesellschaftlich-politischen Zustände (erhalten)“ (ebd., S. 516).

Diesen Gedanken Diltheys radikalisiert Mannheim mit den Arbeiten von Pinder, einem Kunsthistoriker, der den Terminus „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ geprägt hat. Demnach haben verschiedene Altersgruppen zu einer gegebenen chronologischen Zeit *verschiedene* innere Erlebniszeiten. Wiederum unter Bezug auf Pinder arbeitet er dann das Problem der „Entelechie“ einer Generation heraus, also ihres „inneren Ziels“ (ebd., S. 518), das dann notwendig spannungsreich in das Verhältnis zum „Zeitgeist“ einer Epoche zu setzen ist (ebd., S. 521). Mit der „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ und der „Generationsentelechie“ gewinnt Mannheim zwei seiner zentralen Kategorien zur Beschreibung des Phänomens, die er dann im Hauptteil seiner Untersuchung, der „soziologischen Analyse“ des Generationsproblems, wieder aufgreift. Hier fragt Mannheim zunächst nach dem „spezifischen Miteinander der in der Generationseinheit verbundenen Individuen“ (ebd., S. 524) und stellt dem in einem Generationszusammenhang gebundenen Menschen „konkrete Gruppenbildungen“ (ebd., S. 524) gegenüber: Während der Generationszusammenhang zwar einen Anlass für Gruppenbildungen bieten kann (Zweckbünde wie Parteien etc.), geht er nicht primär aus Gruppen hervor und ist auch nicht an Gruppenhaftigkeit gebunden.

Die Frage, was das Spezifische der Generationsentelechie ausmacht, wenn sie nicht primär an Gruppenhaftigkeit gebunden ist, löst Mannheim durch einen Analogieschluss auf die Positionierung im sozialen Raum, die „Klassenlage“ (ebd., S. 525f.). Ein Generationszusammenhang beruht demnach „auf einer

verwandten Lagerung der einer Generation zurechenbaren Individuen im sozialen Raum“ (ebd., S. 526). Durch die Lagerung wird eine „spezifische Art des Erlebens und Denkens, eine spezifische Art des Eingreifens in den historischen Prozess nahegelegt“ (ebd., S. 528). Jeder Lagerung ist also, so Mannheim weiter, eine „Tendenz“ (ebd.) inhärent, die dazu führt, dass Angehörige einer Generationslagerung die den „gesellschaftlich geistigen Raum ausfüllenden Erlebnis-, Denk- und Gefühlsgehalte“ nur unter einem spezifischen *Aspekt* wahrnehmen (können).

2.2 Das Konzept der Erlebnisschichtung

Am Phänomen der zeitlichen Begrenzung der potenziellen Teilhabe jeder Generation am historischen Prozess erläutert Mannheim dann den Aspekt der „verwandten Lagerung“ derjenigen, die zur selben chronologischen Zeit geboren wurden. Eine geburtsmäßige Lagerung in der selben chronologischen Zeit wird erst dann zu einer soziologisch relevanten, wenn a) die Menschen potenziell an gemeinsamen Ereignissen und Erfahrungen teilhaben können und b) wenn sie potenziell die gleiche oder zumindest eine ähnliche „Erlebnisschichtung“ aufbauen. Unter dem für seine Kultursoziologie zentralen Terminus Erlebnisschichtung versteht Mannheim die unterschiedliche, bewusstseinsmäßige Aufschichtung und Verarbeitung der gemachten Erlebnisse. Sie stellt den entscheidenden (potenziellen) Unterschied zwischen verschiedenen Lagerungen dar. Mannheim unterscheidet hier zwischen verschiedenen zeitlich aufeinander folgenden Schichten, die sich reflexiv – d.h. bei Mannheim: in dialektischer Weise – aufeinander beziehen. Entscheidend ist dabei die These, dass einschneidende Erlebnisse in der Jugend- und frühen Erwachsenenphase „*Polarerlebnisse*“ (ebd., S. 537) darstellen, die die weitere Schichtung zwar nicht determinieren, diese aber in ihren weiteren Reaktionen auf neue Erlebnisse beeinflussen: „Die ersten Eindrücke haben die Tendenz, sich als *natürliches Weltbild* festzusetzen“ (ebd., S. 536). In diesem Sinne spricht Mannheim von einer „Prädominanz der ersten Eindrücke“, sichert sich jedoch in allen seinen Formulierungen gegen eine deterministische Lesart ab.

2.3 Generationslagerung, Generationszusammenhang und Generationseinheit

Mit der begrifflichen Unterscheidung in Generationslagerung, -zusammenhang und -einheit hat Mannheim eine auch heute noch fruchtbare Differenzierungsmöglichkeit angeboten. Für eine Generations*lagerung* ist die Potenzialität entscheidend, dass Menschen gleichartige bzw. ähnliche Erlebnisschichtungen aufbauen können und nicht deren Faktizität. Um nun einen Generations*zusammenhang* auszubilden, bedarf es, so Mannheim, „irgendeiner konkreten Verbin-

dung“. Diese konkrete Verbindung sieht er, eine Begrifflichkeit von Heidegger aufgreifend, in der „Partizipation an den gemeinsamen Schicksalen“ (ebd., S. 542) der historisch-sozialen Einheit gegeben. Für den Generationszusammenhang genügt es also nicht, gemäß dem Lagerungsterminus nur potenziell in eine wie auch immer geartete virtuelle oder konkrete Praxis eingebunden zu sein, sondern auch an ihr teilzuhaben.

Innerhalb eines an einem gemeinsamen Schicksal partizipierenden Generationszusammenhangs unterscheidet Mannheim dann die Träger einzelner Strömungen als „Generationseinheiten“. Sie bilden in ihrem je spezifischen Aufeinanderbezogen-sein erst die Elemente dessen, was ‚zusammenhängt‘. Die Generationseinheiten behandeln also aus je unterschiedlichen Perspektiven denselben Gegenstand, dasselbe Thema oder Problem in unterschiedlicher Weise.

Mannheim beschäftigt sich dann eingehender mit der „Verwandtschaft der Gehalte“ (ebd., S. 544) innerhalb *einer* Generationseinheit und verweist hier auf ein *Primat der Form*: Nicht die Inhalte, z.B. die Schlagworte, Gesten oder Kunstwerke, sondern die sich in diesen Inhalten ausdrückende „Formierungstendenz“ (ebd., S. 545) sei es, die eine Generationseinheit verbinde. Diese Tendenz dokumentiert sich in „Grundintentionen“ und „Gestaltungsprinzipien“; und *nur diese* wirkten „wahrhaft vergesellschaftend“ und seien „wahrhaft fortsetzbar“. Eine Generationseinheit organisiert nun ihre Wahrnehmung gemäß den ihr eigenen Grundintentionen und Gestaltungsprinzipien. Hierunter fällt auch und vor allem die „Erfassung geistiger Gehalte“, die nun im Sinne der durch die Grundintentionen und Gestaltungsprinzipien vorgegebenen Totalität aufgenommen werden. *Die Generationseinheiten sind also die am weitestgehend auf ein „einheitliches Reagieren“ eingestimmten Entitäten in Mannheims Generationsmodell.* Aus diesem Grunde wirken Generationseinheiten auch „viel konkreter verbindend auf die von ihr erfassten Einzelnen“. Die Ausbildung von Grundintentionen vollzieht sich also *temporär im Medium konkreter Gruppen*, aber sie geht eben nicht vollständig in der Gruppenhaftigkeit auf.

2.4 Generation als konjunktiver Erfahrungsraum

In dem Generationenaufsatz nicht weiter ausgeführt ist Mannheims Hinweis, dass herkömmliche Generationenkonzepte „jene mittlere Schicht, wo die Dynamik wirklich entsteht, überspringen und vergewaltigen“ (Mannheim 1964, S. 554). Hierunter fasst er „Milieuwirkungen“ (ebd.), die es erlauben, den „Wandel in seiner jeweiligen Besonderheit“ (ebd.) herauszuarbeiten. Er billigt also der *Mesoebene des Milieus* eine zentrale Stellung bei der Ausbildung generationsspezifischer Orientierungen zu und verweist damit auf eine Ebene des Kollektiven, die sowohl diesseits entsprechender Großentwürfe hegelianischer Provenienz („Geist der Geschichte“) als auch diesseits einer Reduktion des

Generationenbegriffs auf das Individuum in seinen kommunikativen Austauschbeziehungen in Familie und Schule anzusiedeln ist.

Weitaus differenzierter als in dem Generationenaufsatz hat er den Milieugedanken in den erst posthum zu Beginn der 1980er Jahre herausgegebenen Schriften herausgearbeitet. Entscheidend ist hier das Konzept des *konjunktiven Erfahrungsraumes* (vgl. Mannheim 1980). Mit dem Terminus konjunktiver Erfahrungsraum zielt Mannheim auf eine milieuspezifische Ebene des menschlichen Miteinanderseins, die sich im Medium des Selbstverständlichen vollzieht, d.h. einer Ebene des Erlebens, die sich fraglos bzw. präreflexiv und in diesem Sinne „atheoretisch“ (Mannheim) konstituiert. Ein konjunktiver Erfahrungsraum zeichnet sich dadurch aus, dass die ihm Zugehörigen über einen ähnlichen „Fond, der unser Weltbild ausmacht“ (ebd., S. 207), verfügen. Diesen haben sie durch gemeinsame bzw. strukturidentische Erlebnisse erworben, auf deren Grundlage sich entsprechende *Erfahrungsaufschichtungen* aufbauen, welche die Grundlage für ihr gegenseitiges Verstehen bilden (ebd., S. 211ff.). Der die konjunktiven Erfahrungsräume fundierende „Fond“ ist auf vorsprachlichen Ebenen anzusiedeln, also z.B. in Gesten, Körperhaltungen und insbesondere in allen ästhetisch-kulturellen Ausdrucksformen, in denen sich entsprechende „Grundintentionen“ und „Gestaltungsprinzipien“ (vgl. oben) manifestieren. Diese Kategorie des Präreflexiven, im Mannheimschen Begriffsapparat diejenige des A-Theoretischen, weist Parallelen auf zum Bourdieuschen Begriff „Habitus“.

Hierdurch eröffnet sich über die Interpretation entsprechender empirischer Objektivationen eine Möglichkeit, sich kollektive Gehalte interpretativ zu erarbeiten, ohne auf einen quantitativen Begriff des Kollektiven im Sinne von Mittelwerten abgefragter Einstellungen verwiesen zu sein. Betrachtet man „Milieu“ in dieser Perspektive als konjunktiven Erfahrungsraum, bieten sich weitergehende Differenzierungsmöglichkeiten an: Es kann z.B. unterschieden werden zwischen geschlechtsspezifischen, bildungsbezogenen und generationsspezifischen konjunktiven Erfahrungsräumen („Milieus“), denen dadurch, dass sie sich in der Zeit verändern, auch noch eine entwicklungsbezogene bzw. lebenszyklische (dynamische) Dimension innewohnt. Eine derartige Differenzierung ist von Bohnsack im Zuge verschiedener empirischer Forschungsprojekte herausgearbeitet worden (vgl. exemplarisch: Bohnsack 1989).

Generationsspezifische Orientierungen, so lässt sich zusammenfassen, dokumentieren sich insofern nie ungebrochen, sondern sind eingebunden und vermittelt über konjunktive Kontextualisierungen (und umgekehrt!), die sich z.B. aus herkunftsmilieu- oder geschlechtsspezifischen Aspekten rekrutieren. Darüber hinaus sind sie abhängig von lebenszyklischen Entwicklungsmodi, weshalb insbesondere bei generationsspezifischen konjunktiven Erfahrungsräumen die sukzessive Veränderung der Erfahrungsbasis von Jugendlichen und Heranwachsenden in Rechnung zu stellen ist, die nicht selten krisenhaft verläuft. *Milieu* wird

hier also als Verschachtelung *unterschiedlicher konjunktiver Erfahrungsräume* gefasst und erschließt damit der an Mannheim orientierten Generationenforschung eine neue, und wie ich meine, empirisch hoch valide Dimension.

Mit dem hier dargelegten Konzept von Generation als konjunktivem Erfahrungsraum lässt sich m.E. dieser anspruchsvollen Zielsetzung für die Erwachsenenbildung in empirisch valider Weise näher kommen. Ich möchte dies exemplarisch an einem kürzlich abgeschlossenen eigenen Forschungsprojekt zu generations-spezifischen Formen des Handelns mit neuen Medien verdeutlichen (vgl. Schäfer 2001a, 2003).

3 Generationsspezifische Medienpraxiskulturen

In dem Projekt ging es vor dem Hintergrund der Diskussion über Generation und Medien in der Erziehungswissenschaft (exemplarisch: Gogolin/Lenzen 1999) um die Frage, ob sich *empirisch valide* Generationenunterschiede in Hinsicht auf Lern- und Aneignungsprozesse mit neuen Medien herausarbeiten lassen. Die Untersuchung stellt mithin einen Beitrag dazu dar, die in dieser Frage stark meinungslastige Diskussion auf eine validere empirische Basis zu stellen, und richtet sich gegen die inflationäre Tendenz, in immer kürzeren Abständen Jugendgenerationen mit medienbezogenen Etikettierungen zu versehen.⁶ Im engeren Sinne sind solche Etikettierungen zumeist nur Momentaufnahmen von Altersgruppen bzw. von Kohorten und deren Mediennutzung, aber sie sagen nichts über *generationsspezifische* Formen des Handelns mit neuen Medien im definierten Sinne aus.

Das oben entfaltete Generationenkonzept habe ich in Bezug auf diese Fragestellung weiterentwickelt zu einem Konzept *generationsspezifischer Medienpraxiskulturen*. Grob vereinfacht geht dieser Ansatz davon aus, dass sich auf der Grundlage der Medienerfahrungen und -praxen zu einer gegebenen Zeit für die jeweiligen Kohorten in ihrer Jugendzeit eigenständige Formen und Stile des Handelns mit den zur Verfügung stehenden Medien ausbilden. Diese Handlungsstile verdichten sich in *Medienpraxiskulturen* und erscheinen den Handelnden in ihrer Jugendzeit als quasi „natürliche“ Form des Umgangs mit Medien schlechthin. Derartige Medienpraxiskulturen – und das ist die entscheidende Annahme eines jeden Generationenansatzes – haben die Tendenz, die Jahre zu überdauern, und prädisponieren auf Ebenen, die den Handelnden bewusstseinsmäßig nicht oder nur mühsam zugänglich sind, deren aktuelles Handeln mit den jeweils neuen Medien. Überspitzt formuliert: Ein 1950 Geborener, der seine Jugendzeit Mitte der 1960er Jahre mit den analogen Medien

6 Etwa Generation @, Netgeneration, Windows Generation, Generation SMS etc.; vgl. hierzu exemplarisch Tapscott 1998.

Plattenspieler, Fernseher und Tonband verbrachte, nähert sich einem Computer oder dem Internet mit einer impliziten Handlungslogik, die sich an Erfahrungen mit analogen Medien orientiert.

Ein wichtiges Ziel des empirischen Teils der Untersuchung bestand darin, das implizite handlungsleitende Orientierungswissen von ‚alten‘ und ‚jungen‘ Gruppen bezüglich ‚neuer Medien‘ (vor allem ‚Computer‘ und ‚Internet‘) herauszuarbeiten sowie von Gruppen, die altersmäßig zwischen ‚alt‘ und ‚jung‘ anzusiedeln sind. Es wurden also Mitglieder eines großen Altersspektrums (von 14- bis zu 70-Jährigen) hinsichtlich ihrer Lern- und Aneignungspraxis mit neuen Medien, vor allem mit Computer und Internet, verglichen und damit auch in Bezug auf die Teildisziplin Erwachsenenbildung spezifische Altersgruppenfixierungen durchbrochen.

Hierfür wurden in einer Mittelstadt in Ostdeutschland Gruppendiskussionen⁷ mit computerinteressierten Gruppen durchgeführt, die sich durch das Durchschnittsalter ihrer Teilnehmer/innen deutlich unterschieden. Die Rekrutierung der jungen Gruppen erfolgte an Schulen und Berufsschulen; die älteren Gruppen setzten sich aus Teilnehmenden an Computerkursen der örtlichen Volkshochschule zusammen. Hintergrund der Auswahl von computerinteressierten Gruppen in Ostdeutschland war die Überlegung, dass hinsichtlich der Frage nach einem generationsspezifischen Wandel der Praxis des „Umgangs mit Wissen“ (vgl. Seitter/Kade 2002) das „Computerwissen“ als besonders geeignet erscheint, da diese Wissensform gerade auch in Ostdeutschland einem schnellen Wandel unterworfen ist und *gleichzeitig* für weite Kreise in der Bevölkerung hohe Alltagsrelevanz besitzt. Zudem ist die Zugehörigkeit zu einer „Technikgeneration“, die sich über „konjunktive Technikerfahrungen“ (Weymann 2000, S. 53) definiert, auch aus der Perspektive der Umfrageforschung „einflussreicher als Unterschiede des Einkommens, der Bildung, des Berufs und des Geschlechts“ (ebd., S. 54).

Dass die Zeit des Jugend- und frühen Erwachsenenalters als prägend für fundamentale Lern- und Aneignungsprozesse anzusehen ist, ist eine Grundannahme in Mannheims Generationenaufsatz (s.o.). Die empirischen Befunde bestätigen dies für den Bereich des handlungspraktisch erworbenen, des habitualisierten medientechnischen Wissens in differenzierter Weise. Dies geht sowohl aus den Erzählungen und Beschreibungen in den Gruppendiskussionen als auch aus zusätzlich erstellten biographischen Portraits klar hervor. Grundlegend hängt dies vor allem mit kollektiven Lern- und Aneignungsprozessen in den jugendlichen *peer-groups* zusammen, in denen sich bereits konjunktive Erfahrungsräume auf einer sehr konkreten Ebene konstituieren.

7 Zur Methode des Gruppendiskussionsverfahrens vgl. Loos/Schäffer 2001.

Ausgehend von den Analysen der jungen Gruppen wurde der Vergleich mit den älteren Gruppen entlang dreier Dimensionen ausgearbeitet: 1. der Dimension Nähe versus Distanz, 2. der Dimension Fremdheit versus Vertrautheit mit den Technologien und 3. der Dimension Spiel versus Arbeit. Dabei wurden nicht allein generations-, sondern auch geschlechts- und milieutypische Differenzen erkennbar.

3.1 Nähe versus Distanz

Kommunikationen und Interaktionen lassen sich mit neuen Medientechnologien auf die unterschiedlichste Art und Weise zeitlich und räumlich neu gestalten. U.a. eröffnet die Praxis mit der Technologie selbst Möglichkeiten der Distanzierung. Die jungen Gruppen aus dem gymnasialen Bildungsmilieu bewerten die distanzschaffenden Funktionen dieser Form der „mediatisierten Kommunikation“ (Sander 1998) durchweg positiv. Zum Beispiel nutzen die Mitglieder der Gymnasiastinnengruppe *Chatgirls* (Durchschnittsalter 14 Jahre) die Technologie im Hinblick auf die *distanzschaffende Funktion von Chats* bei der Aufnahme und Erprobung heterosexueller Beziehungen. Die Technologie wird von den Mädchen vor allem auch deshalb positiv wahrgenommen, weil sie innerhalb der Chats die Nähe und Distanz zu den Kommunikationspartnern dergestalt regeln können, dass es ihren geschlechts- und entwicklungsspezifischen Bedürfnissen entspricht: Wird ein männlicher Chatpartner „lästig“, kann man ihn einfach durch einen Druck auf die Tasten „wegscheuchen“, wie die Mädchen formulieren. Diese hier exemplarisch herausgestellte positive Rahmung der distanzschaffenden Funktionen der Technologie wird – milieu- und geschlechtsübergreifend – von den beiden *älteren* Gruppen *Excel* (Durchschnittsalter 42 Jahre) und *Word* (Durchschnittsalter 63 Jahre), aber auch von der *jüngeren*, bildungsmilieuspezifisch jedoch differierenden Auszubildendengruppe *Erdbeere* (Durchschnittsalter 19 Jahre) *nicht* geteilt. Es ergibt sich also die Notwendigkeit einer bildungsmilieuspezifischen Differenzierung des generationentypischen Orientierungsrahmens.

3.2 Fremdheit versus Vertrautheit

Die Dimension der Differenz *Fremdheit versus Vertrautheit* mit dem Computer verweist auf die sprachlich nur äußerst schwer fassbaren Phänomene des intuitiven Zugangs und der habituell fundierten Einbindung in die medientechnische „Zeugumwelt“ (Gurwitsch 1977). Mit Mannheim (1980, S. 207) kann diese Ebene als die der „Kontagion“, also der ‚Ansteckung‘ bezeichnet werden (vgl. Schäffer 2001b).

Innerhalb dieser Dimension können die Orientierungen der Gruppen in drei Kategorien eingeteilt werden: Die Gruppen männlicher Gymnasiasten *Ente* und *Kermit* (beide im Schnitt 16 Jahre) sind am stärksten in die medientechnische Zeugumwelt eingebunden, d.h., ihr Handeln mit der Technologie ist in vielen Bereichen so weit habitualisiert, dass es ihnen schwer fällt, eine Perspektive von Personen nachzuvollziehen, die nicht über derartige Erfahrungen verfügen. Die *Soziogenese* dieser vertrauensvollen Einbindung in eine Praxis mit dieser Technologie reicht bei diesen Jugendlichen bis in die Grundschulzeit zurück und resultiert aus einer komplexen Wechselbeziehung zwischen der Beschäftigung mit Computerspielen und dem „Basteln“ am Gerät (vgl. dazu auch weiter unten die Dimension Spiel versus Arbeit). Die Beschäftigung mit dem Computer und der „Austausch von „Tipps“ zwischen „Freunden und Kumpels“ stellt die zentrale Handlungspraxis innerhalb der peer-group dar, die als ein Changieren zwischen Kooperation und Konkurrenz beschrieben werden kann.

Die ‚jungen‘ Gruppen *Chatgirls* und *Erdbeere* hingegen sind ‚nur‘ in *ausgewählte* Bereiche neuer Medientechnologie habituell eingebunden. Bei den Mädchen der Gymnasiastinnengruppe *Chatgirls* ist hier das bereits erwähnte habitualisierte Handeln mit der IRC-Technologie beim Chatten oder mit den E-Mail-Programmen zu nennen, während die Mitglieder der Auszubildenden-gruppe *Erdbeere* beispielsweise über Telefonpraktiken mit dem Handy berichten. In diesen Fällen kann man von einer *selektiven Einbindung in die medientechnische Zeugumwelt* sprechen.

Das Handeln der beiden erwachsenen Gruppen schließlich ist (von einigen Ausnahmen abgesehen) von einer starken *Fremdheitsrelation* dominiert, und dementsprechend ist ihre habituelle Einbindung in die medientechnische Zeugumwelt nur schwach ausgeprägt. Dies ist beiden Gruppen auch bewusst: So sprechen die Mitglieder der Seniorengruppe *Word* auch von der „Scheu, irgendwo draufzudrücken, was sie nicht kennen“. Auch die Mitglieder der Gruppe Berufstätiger mit dem Codenamen *Excel* beschreiben ihr „Herangehen“ an das Gerät als von einer gewissen Vorsicht geprägt. Bei der Gruppe *Excel* rührt das auch daher, dass sie „Angst haben, irgendwas kaputt zu machen“. Diese zweckrationale Orientierung hat auch mit der beruflichen Kontextuierung ihres Handelns zu tun: Sie sind gezwungen, schnell und effizient mit der Technik zu arbeiten. Von diesen beruflichen Zwängen sind die Mitglieder der Seniorengruppe *Word* zwar befreit, dennoch beschreiben sie ähnliche Erfahrungen, was bei ihnen noch stärker als bei den Berufstätigen auf ein fundamentales Unvertraut-Sein zurückzuführen ist, das nicht selten in „Angst vor der Technik“ umschlägt.

In der Dimension Vertrautheit versus Fremdheit dokumentieren sich also fundamentale Unterschiede zwischen den Altersgruppen im Sinne generationsspezifisch unterschiedlicher konjunktiver Erfahrungsräume. Während bei *allen* jünge-

ren Gruppen der Umgang mit Medientechnologie in der Jugend- und frühen Erwachsenenzeit in einem atheoretischen, d.h. in der Handlungspraxis fundierten Modus erlernt wurde, müssen die älteren Gruppen sich ihr Wissen – das wird im Folgenden noch deutlicher herausgearbeitet werden – vergleichsweise mühsam theoretisierend erarbeiten (etwa mit Hilfe von Handbüchern oder im Modus kursförmiger Beschulung). Es deutet sich hier eine *fundamentale Differenz* an, die man als diejenige zwischen *kognitiver Vergegenwärtigung* auf Seiten aller älteren Gruppen und der *Habitualisierung der Technologie* auf Seiten der jüngeren Gruppen bezeichnen kann.

3.3 Arbeit versus Spiel

Die Dimension *Arbeit versus Spiel* eröffnet unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten die wichtigsten neuen Perspektiven. Zunächst einmal vereint der Computer bereits in sich die Potenzialität, als Arbeits- *und* als Spielgerät gleichermaßen benutzt zu werden. Diese auch der Materialität dieses Mediums zu verdankende doppelte Rahmung dient *allen* Gruppen als Anknüpfungspunkt dafür, in je (generations-)spezifischer Weise ihre Orientierungen zu entfalten. Dabei ist die doppelte Rahmung nicht an die verwendeten Programme gebunden: Man kann nämlich ein Computerspiel ernsthaft betreiben und mit einem Arbeitsprogramm, z.B. einem Schreibprogramm, spielen, so dass hier je nach Handlungskontext unterschiedliche Modi des Umgangs mit den Rahmungen Arbeit und Spiel zu verzeichnen sind.

Bei den beiden Gymnasiastengruppen *Ente* und *Kermit* lässt sich ein Handlungsmodus herausarbeiten, der als *Oszillieren zwischen Spiel, Basteln und Arbeit* beschrieben werden kann: Der Umgang mit Computerspielen bekommt bereits im Grundschulalter die Funktion einer Initiation in die Handlungspraxis mit dem Computer. Durch die rasante Weiterentwicklung der Technik werden schnell Mängel in der Hard- oder Software wahrgenommen und durch Basteleien behoben: Die Jugendlichen verändern die Programme jenseits der Benutzeroberfläche, beginnen also, sich mit Betriebssystemen auseinander zu setzen, und greifen auch in die Hardware des Computers ein. Dies tun sie jedoch nicht allein auf sich gestellt, sondern in Kooperation *und* Konkurrenz mit anderen Bastlern. Man will, dass der eigene Computer „schneller läuft“ als der von „Kumpels und Freunden“ (Konkurrenzaspekt) und man tauscht sich mit eben diesen Kumpels und Freunden auch aus, indem man sich Tipps und Tricks verrät, wie dies zu bewerkstelligen sei (Kooperationsaspekt). „Basteln“ kann deshalb als ein Oberbegriff für *selbstgesteuerte kollektive Lern- und Aneignungsprozesse* begriffen werden, die fundiert sind in der probenhaften, tentativen Handlungspraxis selbst. Diese „*Aktionismen*“ sind ganz allgemein wesentlicher Bestandteil der Handlungspraxis in der Adoleszenz (vgl. Bohnsack/Nohl 2001), gewinnen hier aber eine besondere Bedeutung. Immer wieder werden neue Schleifen des

„Ausprobierens“ in Gang gesetzt, denen eine selbstreferentielle Tendenz innewohnt: Der spielerische Modus des „Bastelns“ verselbstständigt sich. Das in diesem – grundlegend: kollektiven – Prozess erworbene Wissen kann relativ zwanglos in Arbeitskontexte transferiert werden. Ob man in den Ferien das Netzwerk des Wirtschaftsministerium wartet oder versucht, ein komplexes 3D-Spiel für L(ocal)A(rea)N(etwork)-Parties zu optimieren, unterscheidet sich nur hinsichtlich der Komplexität des Problems (LANs sind komplexer!), nicht jedoch grundsätzlich.

Die Mädchen der Gruppe *Chatgirls* dagegen handeln mit dem Computer beinahe ausschließlich im Modus des Spiels. Sie habitualisieren damit zwar ebenfalls grundlegende Fertigkeiten. Aufgrund der stark differierenden primären Rahmung ihrer Computerpraxis (Erprobung heterosexueller Beziehungen über das Chatten mit männlichen Chatpartnern) gelangen sie jedoch nicht in einen Modus des Bastelns. Sie wissen jedoch, dass die Jungen basteln, und wenden sich dann, wenn Probleme auftauchen, an diese. Hierdurch wird zweierlei bewirkt: Die Mädchen werden sozialisiert in eine traditionell zu nennende Haltung gegenüber der Technologie, und die Jungen machen hier, wie in anderen Bereichen auch (Schule, Elternhaus), die Erfahrung von Expertenschaft.

Im Kontrast zu allen Gymnasiast(inn)en-Gruppen steht die Praxis der Auszubildendengruppe *Erdbeere* und diejenige der Gruppe Berufstätiger (*Excel*): Deren Handeln mit dem Computer ist bestimmt durch einen *zweckrationalen Modus*, der dem spielerischen Modus beinahe diametral entgegensteht: Das Handeln steht bei beiden Gruppen unter dem *Primat von Arbeit und Qualifikation*. Wenn überhaupt, dann werden Spiele auf der Anwenderebene zur Reproduktion der Arbeitskraft genutzt. Insbesondere bei der Gruppe *Excel* ließ sich herausarbeiten, dass die Einführung auf Effizienz und Zeitersparnis, verbunden mit einem Primat fremdgesteuerter Lern- und Aneignungsprozesse (kursförmige Beschulung), nicht zu entsprechenden selbstreferentiellen Prozessen führt, wie dies bei den beiden eingangs dargestellten Gruppen der Fall ist. Die Gruppen spielen nicht und sie basteln auch nicht.

Dies ist bei der Seniorengruppe erstaunlicherweise wiederum der Fall. Sie enactieren innerhalb ihres primären Rahmens, dem Kontext der Sinnfindung im Nacherwerbsleben, spielerische Praxen mit dem Computer, die sie allerdings in Orientierungsdilemmata stürzt: Angesichts einer im Berufsleben erworbenen, ebenfalls auf Zweckrationalität ausgerichteten Orientierung gestehen sie sich gewissermaßen nicht ein, dass sie auch spielen.

4 **Generationsspezifische Konturen einer neuen Lern- und Aneignungskultur in der Erwachsenenbildung?**

Wie exemplarisch dargestellt, unterscheiden sich Lern- und Aneignungsprozesse am und mit dem Computer zwar nicht nur und auch nicht immer ausschließlich auf der Generationenebene. „Generation“ ist gleichwohl *die* Dimension konjunktiver Erfahrung, die im Zusammenspiel mit bildungsmilieu- und geschlechtsspezifischen Dimensionen eine der wichtigsten Bedingungen für die Ausbildung handlungspraktischer Wissensbestände auf medientechnischem Gebiet darstellt, oder anders formuliert: Generationsspezifische Medienpraxiskulturen bilden eine wichtige Voraussetzung für Lern- und Aneignungsprozesse auf dem Gebiet der neuen Medien. Und hier ist vor allem die *fundamentale Differenz* anzuführen, die zwischen denjenigen Formen von Lern- und Aneignungsprozessen liegt, die ich als *kognitive Vergegenwärtigung* beschrieben habe, und denjenigen, die auf dem Wege der *Habitualisierung der Technologie* vonstatten gehen.

In Kontexten der Erwachsenenbildung haben wir es nun derzeit, so eine natürlich weit gefasste These, *noch* mit Angehörigen von Medienpraxiskulturen zu tun, die in ihrer Jugendzeit andere „neue“ Medientechnologien habitualisiert haben als die des Computers (Video, Fernsehen, Kassettenrekorder, Plattenspieler, Radio). Der größere Teil derjenigen, die sich den neuen Medientechnologien in der Erwachsenenbildung also heute zuwenden – Lehrende wie Lernende –, ist im Bereich der neuen Medientechnologien tendenziell immer noch auf Lern- und Aneignungsprozesse im Modus kognitiver Vergegenwärtigung angewiesen. Erst in den nächsten Jahren werden sich die „Aneignungsverhältnisse“ (Kade 1993) auf dem Feld der neuen Medien wahrscheinlich kollektiv drehen: Es werden sich für immer mehr berufstätige Erwachsene Erfahrungen mit Computer und Internet als prägende Kindheits- und Jugenderfahrungen im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraumes sedimentieren. Hieraus wird sich ein generationsspezifisches Erfahrungswissen in der Form eines impliziten oder ‚atheoretischen‘ Wissens herausbilden, welches die Handlungspraxis der neuen Generationen strukturieren und – wie bei allen Vorgängergenerationen – der Reflexion kaum zugänglich sein wird. Die Handlungspraxis mit den Medientechnologien wird mehr den Medienpraxiskulturen der heute jungen Gruppen ähneln, es wird also habitualisierter, d.h. in weiten Bereichen „selbstverständlicher“ zugehen als heute. Allerdings sind euphorische Phantasien darüber, dass wir es in Zukunft in Kontexten der Erwachsenenbildung nur noch mit lauter „kreativen Bastlern“ zu tun haben werden, weit überzogen. Die heranwachsenden Generationen, das hat auch meine Untersuchung gezeigt, unterscheiden sich intern in der Ausgestaltung der Habitualisierungsprozesse weiterhin in hohem Maße – man vergleiche nur die Dimensionen Geschlecht und Bildungsmilieu.

Eine durch mein Material nicht mehr belegbare, sehr weitreichende Vermutung geht nun dahin, dass über die Praxen mit den neuen Medien auch Lern- und Aneignungspraxen im Erwachsenenalter *insgesamt* tangiert werden könnten. In dieser Perspektive setzten sich neben herkömmlichen Formen langsam auch andere Lern- und Aneignungsformen im Erwachsenenalter und damit andere Formen des Lernhabitus von Erwachsenen durch. Derartige neue Lern- und Aneignungskulturen ständen zu Strukturen in herkömmlichen settings der Erwachsenenbildung natürlich in einem gewissen Spannungsverhältnis. Um dieses Spannungsverhältnis systematisch zu erforschen, bedürfte es m.E. der Etablierung einer milieu-, biographie- und gendersensitiven Generationenperspektive in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Eine solche Perspektive hätte die zukünftigen Entwicklungen des Feldes – etwa die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung geforderten und geförderten „Neuen Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung“ (DIE/BMBF 2001) – auf der Grundlage einer genaueren empirischen Analyse der jeweiligen generationsspezifischen Aneignungsverhältnisse in den Blick zu nehmen.

Literatur

- Bilstein, J.: Zur Metaphorik des Generationsverhältnisses. In: Liebau, E./Wulf, C. (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim 1996, S. 157-190
- Bohnsack, R.: Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen 1989
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 4. Auflage. Opladen 2000
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M.: Jugendkulturen und Aktionismus – Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In: Merkens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 1/2001. Opladen 2001, S. 17-37
- Clausen, J.: Kontinuität und Wandel in familialen Generationsbeziehungen. In: Lüscher, K./Schultheis, F. (Hrsg.): Generationsbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften. Analysen zum Verhältnis von Individuum, Familie, Staat und Gesellschaft. Konstanz 1993, S. 111-124
- DIE/BMBF (Hrsg.): Problemstudie „Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung“. Frankfurt/M. 2001
- Dilthey, W.: Über das Studium der Wissenschaft vom Menschen, der Gesellschaft und dem Staat. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. V. Stuttgart/Göttingen 1957, S. 31ff.
- Ecarius, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen 1998
- Gogolin, I./Lenzen, D.: Medien-Generation. Beiträge zum 16ten Kongress der DGfE. Opladen 1999

- Gurwitsch, A.: Die mitmenschlichen Begegnungen in der Milieuwelt. Berlin/New York 1977
- Harney, K./Kade J.: Von der konventionellen Berufsbiographie zur Weiterbildung als biographischem Programm – Generationenlage und Betriebserfahrung am Beispiel von Industriemeistern. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990, S. 211-233
- Helsper, W.: Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule. Rekonstruktionen zum Verhältnis von Familie, Schule und Schülerbiographie. Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft 2001 (unveröffentlichtes MS)
- Joas, H./Kohli, M. (Hrsg.): Der Zusammenbruch der DDR. Frankfurt/M. 1993
- Kade, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), H. 3, S. 391-408
- Kade, J./Seitter, W.: Erwachsenenbildung und Biographieforschung. Metamorphosen einer Beziehung. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen 1998, S. 167-182
- Kaufmann, F.-X.: Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. In: Mansel, J./Rosenthal, G./Tölke, A. (Hrsg.): Generationenbeziehungen, Austausch und Tradierung. Opladen 1997, S. 17-30
- Kohli, M.: Zur Theorie der biographischen Selbst- und Fremdtthematisierung. In: Matthes, J. (Hrsg.): Lebenswelt und soziale Probleme. Verhandlungen des 20ten deutschen Soziologentages zu Bremen 1980. Frankfurt/M. 1981, S. 502-520
- Kohli, M./Szydlik, M.: Einleitung. In: Kohli, M./Szydlik, M. (Hrsg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen 2000, S. 7-18
- Liebau, E. (Hrsg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim/München 1997
- Liebau, E./Wulf, C. (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim 1996
- Loos, P./Schäffer, B.: Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen 2001
- Lüscher, K.: Generationsbeziehungen – Neue Zugänge zu einem alten Thema. In: Lüscher, K./Schultheis, F. (Hrsg.): Generationsbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften. Analysen zum Verhältnis von Individuum, Familie, Staat und Gesellschaft. Konstanz 1993, S. 17-47
- Mader, W.: Generationenbeziehungen. Berichte aus einem Lehrprojekt. Bremen 1988
- Mannheim, K.: Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie, 7 (1928), H. 2; wieder abgedruckt in: Mannheim, K.: Wissenssoziologie. Soziologische Texte 28. Berlin/Neuwied 1964, S. 509-565
- Mannheim, K.: Strukturen des Denkens. Frankfurt/M. 1980
- Mansel, J./Rosenthal, G./Tölke, A. (Hrsg.): Generationenbeziehungen, Austausch und Tradierung. Opladen 1997

- Matthes, J.: Karl Mannheims „Problem der Generationen“, neu gelesen. Generationen – „Gruppen“ oder „gesellschaftliche Regelung von Zeitlichkeit“? In: Zeitschrift für Soziologie 14 (1985), H. 5, S. 363-372
- Meisel, K. (Hrsg.): Generationen im Dialog. Frankfurt/M. 1997
- Müller, B.K.: Was will denn die jüngere Generation mit der älteren? Versuch über die Umkehrbarkeit eines Satzes von Schleiermacher. In: Liebau, E./Wulf, C. (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim 1996, S. 304-331
- Müller, H.R.: Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 787-805
- Reischmann, J.: Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): Generationen. Andragogische Überlegungen. Bad Heilbrunn 1999, S. 7-12
- Rosenthal, G.: Historische und familiäre Generationenabfolge. In: Kohli, M./Szydlik, M. (Hrsg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen 2000, S. 162-178
- Sander, U.: Die Bindung der Unverbindlichkeit. Mediatisierte Kommunikation in modernen Gesellschaften. Frankfurt/M. 1998
- Schäffer, B.: Generationenspezifische Wissensaneignung in einer Mediengesellschaft: das Beispiel Computerverwissen. In: Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Bielefeld 2001, S. 101-114 (a)
- Schäffer, B.: „Kontagion“ mit dem Technischen. Zur generationsspezifischen Einbindung in die Welt medientechnischer Dinge. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001, S. 43-64 (b)
- Schäffer, B.: Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen 2003
- Schleiermacher, F. E.: Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826. In: Ders.: Pädagogische Schriften Band I. Hrsg. von E. Weniger und Th. Schulze. Düsseldorf/München 1957
- Seitter, W./Kade, J.: Biographie – Institution – Wissen. Theoretische Konzepte und empirische Projekte zur Erwachsenenbildung. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Opladen 2002
- Sparschuh, V.: Generationenverhältnisse und Wissenschaftskultur. Eine Rekonstruktion von Generationenverhältnissen in der DDR-Soziologie. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Kassel 2001
- Sünkel, W.: Der pädagogische Generationenbegriff. Schleiermacher und die Folgen. In: Liebau, E./Wulf, C. (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim 1996, S. 195-204
- Tapscott, D.: Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation. New York u.a. 1998
- Waldenfels, B.: Ordnung im Zwielficht. Frankfurt/M. 1987
- Weymann, A.: Sozialer Wandel, Generationenverhältnis und Technikgenerationen. In: Kohli, M./Szydlik, M. (Hrsg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen 2000, S. 36-58

Zinnecker, J.: Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1997, S. 199-227

Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsgeschichte, Politik und Erziehungswissenschaft

Rainer Brödel

1 Begrifflicher Wandel und Ausdifferenzierung grenzoffener Diskurse

Unter „lebenslanges Lernen“ fasst man Vorgänge des Lernens, der Bildung und der Kompetenzentwicklung jenseits der Jugendphase. Sie erstrecken sich über die gesamte Lebensspanne. Diese allgemein gehaltene Begriffsvorstellung ist durch den kulturell überlieferten Normalitätsmaßstab bestimmt, dass das organisierte Lernen mit dem Abschluss von Schule und Berufsausbildung ein „natürliches“ Ende findet und dass es daher einer besonderen Begründung und Leistung bedarf, wenn Lernen zeitlich ausgedehnt wird und in allen menschlichen Altersphasen stattfindet.

Dazu konkurrierend beginnt sich heute in den Erziehungs- und Humanwissenschaften ein weites – auf produktive Realitätsverarbeitung setzendes – Begriffsverständnis durchzusetzen, wonach Subjekte *Lernen* in Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich vermittelten Lebensbedingungen als einen gesamtbiographischen, lebensbegleitenden Konstruktionsvorgang selbsttätig angehen (vgl. Elias 1996, S. 41ff.; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 144; Siebert 2002). Lernen im Erwachsenenleben wird damit zu einer andauernden normalen Erfahrung, indem der Wandel von Gesellschaft, Wissenssystemen und Lebensführung den Menschen über den gesamten Lebenslauf zur Kompetenzentwicklung herausfordert (vgl. Loch 1998; Nittel 1999). Insofern veralltäglicht sich das lebenslange Lernen, womit es die Aura des Besonderen verliert.

Seit dem bildungspolitischen Reformdiskurs der 1960er Jahre bildet das lebenslange Lernen einen zentralen Topos erwachsenenbildnerischen Denkens. Obwohl dieses Thema mittlerweile an Bedeutung verloren hatte, bleibt Anfang des neuen Jahrhunderts zu konstatieren, dass sich neben der Bildungspolitik ein relativ eigenständiger Diskurs im Bereich der Erziehungswissenschaft ausdifferenziert hat. Ebenso kam es in Deutschland zu einer grundlegenden Veränderung und Erweiterung der inhaltlichen Vorstellungen über das Konstrukt des lebenslangen Lernens.

Initiierend ist zunächst ein bildungspolitischer Diskurs im Kontext der realistischen Wende (vgl. Knoll 1998), der im Rahmen der nationalen Weiterbildung geführt wird und dort weitgehend verbleibt. Ein supranational geprägter bildungspolitischer Diskursstrang tritt im Zuge der Europäisierung während der

1990er Jahre hinzu. Von nun an wirkt die Europäische Union durch eine Politik lebenslangen Lernens auf die nationalen Weiterbildungslandschaften ein. Erst mit einiger Verzögerung vermag sich ein erwachsenenpädagogischer, erziehungswissenschaftlich geleiteter Diskurs zu konturieren und gegenüber der bildungspolitischen Semantik zu emanzipieren. Dazu haben maßgeblich die Forschungsarbeiten von Jochen Kade beigetragen.

Die unterschiedlich kodierten Diskurse zum lebenslangen Lernen sind zwar auf Eigenständigkeit angelegt. Dennoch findet zwischen ihnen ein Abgleich im Sinne eines koevolutionen Lernens durch wechselseitige Anregung statt. Bis zu einem gewissen Grade erfolgt also ein Lernen über die Diskursgrenzen hinaus, welches in der Entwurfs- und Konstruktionsbedingtheit des Gegenstandsreichs selbst gründet. So ist der politische Diskurs zum lebenslangen Lernen in einem nicht geringen Maße „verwissenschaftlicht“. Umgekehrt ist auch der wissenschaftliche Diskurs darauf angewiesen – zumal angesichts eines nicht zu leugnenden Autoritätsverlusts der Wissenschaft und einer damit einhergehenden Vielortigkeit der Wissenserzeugung in der reflexiven Moderne (vgl. Nowotny 1999, S. 66) –, die politischen Rahmenorientierungen in seinen Konstruktionsleistungen nicht völlig außen vor zu lassen.

Die Bildungspolitik nimmt m.E. Impulse auf, die aus der insgesamt „entdogmatisierenden“ Sicht des Erwachsenenlernens (vgl. Kade 1997b, S. 27) – so etwa das Moment der „Selbstorganisation“ – herrühren oder doch zumindest von ihr beeinflusst sein dürften (vgl. Sauer 2002). Ein anderes Beispiel stellt die bildungstechnologische Politikstrategie der „Modularisierung“ dar (vgl. Forum Bildung 2001, S. 45), die eine biographie- und individualisierungstheoretische Untermauerung erfährt (vgl. Gonon 1998, S. 309f.).

2 Forschungs- und theoriestrategische Zentralität lebenslangen Lernens

Es ist ein Verdienst von Jochen Kade, frühzeitig aufgezeigt zu haben, dass sich gelingendes Erwachsenenlernen nicht in den Lehr- und Vermittlungsformen der institutionalisierten Erwachsenenbildung erschöpft. Vielmehr bringt die gesellschaftliche Modernisierung mit der „Bildung Erwachsener“ und der Pluralisierung von bildungs- und identitätsrelevanten Aneignungsformen in verstärktem Maße auch autonome Formen kultureller und identitätsschöpfender Reproduktion hervor (vgl. Kade 1982a, 1989; Kaiser 1989). Davon kann eine zeitgerechte erziehungswissenschaftliche Theorie keineswegs absehen. Ihre Aufgabe muss vielmehr sein, die kulturelle Vielfalt der sich ausdifferenzierenden Institutional- und Handlungsform Erwachsenenbildung durch eine unvoreingenommene empirisch-qualitative Analyse zu rekonstruieren und begriffstheoretisch einzuordnen (vgl. Kade 1997a).

Ein solches Erkenntnisinteresse lässt sich mit dem gegenwärtigen Diskurs zum informellen Lernen verbinden, weshalb unter dem Gesichtspunkt der Einheit des lebenslangen Lernens „das Geflecht von unterschiedlichen Bildungsgelegenheiten, das sich im Kontext biographisch gesteuerter Prozesse entwickelt“ (Kade/Seitter 1998b, S. 170), einen zentralen Untersuchungsgegenstand abgibt. Hier schlägt sich die Brücke zwischen der bisherigen Erwachsenenbildungstheorie und einer material gehaltvollen und bildungsbiographisch auslotenden Theorie lebenslangen Lernens. Ihr Thema sind das Spannungsfeld, die Übergänge und der Variantenreichtum an Aneignungsverhältnissen zwischen einerseits einem institutionell gerahmten pädagogischen Feld und andererseits den Vorgängen des Lernens und der Subjektkonstitution in einer universalisierten, sich kulturell in das gesellschaftliche Feld diffundierenden Erwachsenenbildung. Die Theorie der Erwachsenenbildung wie die des lebenslangen Lernens gehen insofern ineinander auf, als beide eine Gemengelage pädagogisch-institutionalisierter, nonformaler und informaler Lernkontexte zum Untersuchungsgegenstand haben und beide darüber hinaus „einen umfassenden Bezug auf die ganze Lebensführung von Erwachsenen“ (Kade/Seitter 1996, S. 245) herstellen müssen (vgl. Wittpoth 1997a, S. 71).

Gefragt ist „ein neues Kompetenzprofil für lebenslanges Lernen“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2002, S. 135), das die kontinuierliche biographisch-strategische Auseinandersetzung mit Veränderungen in Arbeit und Beruf zum Gegenstand hat, das für „Innovationsfähigkeit“ (Dehnbostel 2001, S. 185) steht und das sich in dem Streben nach eigenständiger Planung und einem weitgehenden Selbstmanagement von Weiterbildungsvorhaben ausdrückt. In der damit durchweg höheren Bedeutung des lebenslangen Lernens spiegeln sich die gestiegene Komplexität und die Geschwindigkeit des Wandels von Wissensbeständen im Kontext der wirtschaftlichen und informationstechnischen Globalisierung wider.

Als zukünftig explorationsbedürftig gilt angesichts des gegebenen Erkenntnisstands etwa der Fragezusammenhang, inwiefern und für welche Gruppen informelle Lernkontexte eine effektive Form lebenslangen Lernens darstellen können, inwieweit die organisierte Weiterbildung bei einem pluralen lebenslangen Lernen als unverzichtbar und elementar angesehen werden muss und inwiefern schließlich das informelle Lernen vor allem im Zusammenhang mit oder in Ergänzung zu organisiertem Erwachsenenlernen eine tragfähige Strategie eines komplexen lebenslangen Lernens abgeben kann.

Die hier nur exemplarisch aufwerfbaren Untersuchungsfragen lassen sich in methodologischer Hinsicht am ehesten durch eine Paradigmen-Kombination von empirisch-quantitativer Umfrageforschung und qualitativer, induktiv verfahren-der Bildungs- und Lernforschung bearbeiten. Während der erste Forschungstypus durch die aktuelle Studie des Göttinger Soziologischen Forschungsinstituts zum „Weiterbildungsbewusstsein“ repräsentiert wird (vgl. Baethge/Baethge-

Kinsky 2002), eröffnet für den zweiten Forschungstypus das von Jochen Kade verfolgte Paradigma einer qualitativ rekonstruktiven Forschung nachhaltige Erkenntnischancen. Es stiftet Synergieeffekte im Hinblick auf eine mehrstufige paradigmaverknüpfende Bildungs- und Lernkulturforschung: Während im bisherigen SOFI-Ansatz weitgehend repräsentative, empirisch generalisierbare Aussagen im Vordergrund stehen, interessieren bei Jochen Kade gerade die fallspezifische Aufschlüsselung im Sinne einer ganzheitlichen Problemrekonstruktion sowie die tiefenstrukturelle Generierung von Erkenntnissen „vor dem Hintergrund der universellen Institutionalisierung des Pädagogischen“ (Kade u.a. 2002).

Ortfried Schöffter (2001) hat mit der Zeitdiagnose einer „Transformationsgesellschaft“ die neuartige Dimension lebenslangen Lernens näher als reflexive Entwicklungsbegleitung charakterisiert. Dabei übersteigt diese die Dimension individuellen Lernens:

„Grundsätzlich gesprochen geht es nun um eine Neubestimmung des Verhältnisses zwischen individuellem Lernen und gesellschaftlich hervorgerufenen, neuartigen Entwicklungsmöglichkeiten. Erwachsenenlernen wird über biographische Erfordernisse für den Einzelnen hinaus zunehmend zu einer öffentlich relevanten Orientierungsleistung: Es wird zu einem strukturellen Erfordernis im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Transformation. So unterscheidet sich Weiterbildung immer dort von inhaltlich-curricularen Prinzipien antizipatorischen Lernens, wo sie im Zusammenhang mit langfristigen Transformationsprozessen eine reflexive Entwicklungsbegleitung zu übernehmen hat, ohne selbst über eine bestimmte Zukunft verfügen zu müssen“ (Schöffter 2001, S. 52).

Gegenüber dem bildungsreformerischen Lerndiskurs der 1960er Jahre ist damit ein insgesamt paradigmatisch veränderter Stellenwert von Wissen und Kompetenzentwicklung mit einer spezifischen Forschungsrelevanz zu konstatieren (vgl. Nolda 2001).

Der eigentliche „Siegeszug des lebenslangen Lernens“ (Nittel/Schöll 2003, S. 3) gründet insofern weniger in einer bildungs- oder europapolitischen Programmatik als vielmehr in der faktischen Durchsetzung dieses Bildungsprinzips – eine insgesamt durchaus ambivalente Entwicklungstendenz, von der Kade/Nittel/Seitter (1999, S. 75) befürchten, sie könne auf eine „vollständige Vereinnahmung der Lebensführung“ hinauslaufen.

3 Implikationen gegenwärtigen lebenslangen Lernens

3.1 Bildungspolitische Programmatik

In bildungspolitischer Hinsicht stellt lebenslanges Lernen ein programmatisches, keineswegs festgeschriebenes Konzept dar. Es hinterfragt die gegenwärtig immer noch vorherrschende Praxis, „in der alle Stufen und Institutionen des Bildungssystems vor allem auf sich selbst orientiert sind“ (Wittpoth 1997a, S. 6). Demgegenüber impliziert das Prinzip des lebenslangen Lernens eine neue Verteilung von Lernzeiten und -inhalten über die gesamte Bildungslaufbahn hinweg. Aktuelle bildungspolitische Entwürfe heben darüber hinaus auf die Einbeziehung des „informellen“ Lernens in das lebenslange Lernen sowie auf seine Verstetigung in Form eines „kontinuierlichen“ Lernens ab (vgl. Forum Bildung 2001; Sauer 2002).

Die Europäische Union hat das lebenslange Lernen als ein für sie profilträchtiges Politikfeld entdeckt. Mit ihm vermag sie strukturierend auf die nationalen Bildungs- und Lernlandschaften einzuwirken. Nicht zuletzt bringt das schon angesprochene „informelle Lernen“ (vgl. Schäffter 1999; Dohmen 2001), das in Deutschland lange Zeit kein Thema war, die internationale Bildungspolitik in eine bildungspolitische Konkurrenz zu den Nationalstaaten (vgl. Kraus 2002, S. 24).

Neue bildungspolitische Akzente gegenüber dem einstigen bildungsreformerischen Lerndiskurs setzen auch die Topoi „Selbstorganisation“, „selbstgesteuertes Lernen“ und „tätigkeitsverhaftete Kompetenzentwicklung“ (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1999; Reinmann-Rothmeier/Mandl 2000). Auch das maßgeblich von Jochen Kade artikulierte erziehungswissenschaftliche Theorem der „Entgrenzung“ (Kade 1997a, 1997b) ging – gewissermaßen im Sinne einer „sozial- und bildungstechnologischen“ Vereinnahmung alltagsweltlich inkorporierter Lernressourcen – über den thematischen Fokus der neuen Lernkultur in die bildungspolitische Programmatik ein. Vom erziehungswissenschaftlichen Beobachterstandpunkt aus beleuchtet es ursprünglich nicht-pädagogische Institution- und Handlungskontexte als Orte lebenslangen Lernens. Insofern erhält nun ein „bildungs- und lerngesellschaftlicher Entdeckungszusammenhang“ der zeitdiagnostischen erziehungswissenschaftlichen Theorie (vgl. Kade 1992; Brödel 2003a) einen strategischen Stellenwert für die bildungspolitisch angestrebte „Neuorientierung der Weiterbildung“ (Koch 2001, S. 10). Das heißt, die Neuformatierung der Weiterbildung zu einem gesellschaftlich geöffneten Konzept des lebenslangen Lernens solle sich in „einer Kultur des Lernens niederschlagen, die das Lernen im ganzen Lebenslauf auch außerhalb von Bildungseinrichtungen berücksichtigt“ (ebd.). Mit derartigen Akzentuierungen wird weit über den etatistisch verhafteten bildungsreformerischen Diskurs hinausgegangen (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, S. 67ff.).

Die Weiterbildung wird nicht mehr mit dem lebenslangen Lernen gleichgesetzt (vgl. Kade/Seitter 1996, S. 247). Man versteht sie vielmehr als einen Teil von diesem, wobei zu sehen ist, dass der bisherige Weiterbildungsbegriff aufgrund seines pädagogischen Institutionalismus in die bildungspolitische Kritik gerät und durch „die Einbeziehung des informellen und des Selbstlernens“ (Dohmen 1997, S. 21) an die neue Vision eines konstruktivistischen Paradigmas lebenslangen Lernens Anschluss halten kann.

Einscheidende gesellschaftliche Modernisierungsprozesse, wie die voranschreitende Erosion des industriegesellschaftlichen Erwerbsarbeitskonzepts, die Diffundierung der neuen Informations- und Kommunikationsmedien, aber auch das Erreichen der Expansionsgrenzen des aktiven Interventions- und Wohlfahrtsstaats tragen dazu bei, dass das informelle und das selbstgesteuerte Lernen nicht randständig bleiben. Sie avancieren zu neuen Leitbildern im Rahmen einer als „plural“ charakterisierbaren Auffassung vom lebenslangen Lernen.

Unterschiedlich strukturierte Orte und Handlungskontexte werden zu Lernorten und zu einer eigeninitiativ erschließbaren Lerninfrastruktur erklärt. Neben das klassische Erwachsenenbildungsseminar tritt damit in der bildungspolitischen Option ein weites Spektrum an Lernorten, vor allem die Neuen Medien (vgl. Stang u.a. 2001), der Arbeitsplatz als Lernstätte (arbeitsbegleitendes Lernen), das in den Vereinen des sozialen Umfeldes meist latent bleibende Lernen (vgl. Seitter 1999), die im bürgerschaftlichen Engagement erfolgende Kompetenzentwicklung und das private Umfeld.

Die bildungspolitische Erweiterung des Konzepts des lebenslangen Lernens ist insofern nachvollziehbar, als es gegenüber der bildungsreformerischen Ära empirisch grundlegende Veränderungen im Bereich der gesellschaftlichen Sozialisationsbedingungen aufnimmt. Es stellt ein größeres Maß an Individualisierungs- und Biographisierungs Herausforderungen in Rechnung (vgl. Alheit/Dausien 2002). Es konstatiert damit einhergehende einschneidende Veränderungen im Bereich der Erwerbsarbeit mit der Häufung von Mobilitäts- und Diskontinuitäts Erfahrungen („employability“), die sich auf der individuellen Ebene in einer Veralltäglichen von Lernen äußern: als Zunahme von Bildungshandeln sowohl formeller als informeller Art, als relevantes Kriterium von Lebensführung und als ein spezifisches Aneignungsverhältnis gegenüber einer durch plurale Handlungskontexte geprägten (zivilgesellschaftlichen) Kultur.

Das erweiterte Konzept des lebenslangen Lernens geht von dem Vorhandensein eines hohen Maßes an geeigneten Bewältigungskompetenzen in der Bevölkerung aus, wenngleich nicht zu verkennen ist, dass quantitativ beachtliche Gruppen erhebliche Probleme hinsichtlich der Aktualisierung von Selbststeuerung und Selbstorganisation beim Lernen im Sinne eines individuellen Wissensmanagements haben dürften (vgl. Brödel 2003b, S. 73f.). Freilich kommen bei der Real-

sierung von Selbstlernkompetenz auch milieuspezifische Differenzierungen und habituell variierende Lernpotentiale zum Tragen (vgl. Barz/Tippelt 2003). Auf der gesellschaftlichen und organisationalen Ebene gewinnen reflexive Mechanismen an Bedeutung mit der Folge etwa, dass die Grenzen zwischen Arbeiten und Lernen flüssiger geworden sind und sich aufgabenbezogen mischen (vgl. Dehnbostel 2001, S. 184ff.).

Fragt man angesichts der sich nunmehr abzeichnenden Heterogenität und Vielfalt an Lernformen nach dem verbindenden Prinzip und danach, wie ein produktiver Zusammenhang gestiftet werden kann, heißt die Antwort von bildungspolitischer Seite „Vernetzung“ und „Schaffung von Netzwerken“ (vgl. Koch 2001). Im erziehungswissenschaftlichen Diskursfeld hingegen gewinnt ein dreistufiger Bildungsbegriff an Bedeutung. Dabei werden supranationale Diskurse in der UNESCO aufgenommen, die zwischen formaler, nonformaler und informaler Bildung unterscheiden (vgl. Lenhart 1989; Knoll 1998).

3.2 Sozial- und bildungsgeschichtliche Voraussetzungen

Zur erwachsenenpädagogischen Konstitutionsgeschichte lebenslangen Lernens gehört das Bemühen um die bildnerische Bearbeitung von gesellschaftlichen Modernisierungsvorgängen. Es stellt ein zentrales Motiv für die „Entdeckung“ des lebenslangen Lernens dar (vgl. DIE/Ciupke u.a. 2002, S. 15). Exemplarisch sei diese Problematik für die freie Volksbildung der Weimarer Epoche, den Vorläufer der heutigen Volkshochschulen, aufgezeigt.

Die Volkshochschulbewegung mit ihrem arbeitgemeinschaftlichen Bildungsansatz nimmt für sich in Anspruch, zu einer basalen und qualitativen Form lebenslangen Lernens beigetragen zu haben. Vom Selbstverständnis her ist solch ein Anspruch der freien Volksbildung inhärent. Dabei schwingt eine zivilisationskritische Grundhaltung mit. So wendet sich etwa der Heimvolkshochschul-Theoretiker Fritz Klatt (1929, S. 5) gegen eine „Versklavung ... des großstädtischen Arbeitsmenschen“. Ziel der freien Volksbildung sei insofern seine „geistige Befreiung und Selbständigmachung“ (ebd., S.27). Deshalb plädiert Klatt für die Durchführung von Erwachsenenbildungsveranstaltungen, die auf das Moment der „geistige(n) Aktivierung als Wirkung der gemeinsamen Übung“ (Klatt 1930, S. 268) abstellen. In Anbetracht einer Teilnehmerschaft, die „durch lebensaltersmäßige und typenmäßige Verschiedenheit“ (ebd., S. 265) geprägt ist, setzt die freie Volksbildung damals vor allem auf ein thematisch gezieltes geistiges Üben. Der pädagogisch gut begründeten Auswahl des Bildungs- und Wissensstoffs maß man eine große Bedeutung bei. Zugrunde lag die inzwischen durch die Lernforschung hinreichend bestätigte Arbeitshypothese, dass die geistige Übung „frühzeitig im Leben des Menschen“ (ebd., S. 260) einsetzen und „auch lebenslanglich fortgesetzt werden“ (ebd.) müsse.

In der bildungs- und erziehungsgeschichtlichen Sicht haben insbesondere die Volkshochschulen – so pointiert Erhard Schlutz (1998, S. 64) – „den Boden für das lebenslange Lernen bereitet und Lernbereitschaft massenhaft geweckt“. Sie können für sich eine Pionierrolle hinsichtlich der habituellen Wegbereitung des lebenslangen Lernens beanspruchen.

Abgesehen von der freien Volkbildung sei für die Weimarer Epoche noch angemerkt, dass es ansonsten bereits eine „weitgefächerte(n) Differenzierung der Erwachsenenbildungsarbeit“ (Langewiesche 1989, S. 337) gab. Insofern existiert – retrospektiv gedeutet – eine Vielfalt von Orten eines informellen lebenslangen Lernens, wobei den handwerklichen Arbeits- und Lernkulturen wie auch dem Vereinswesen der Arbeiterbewegung eine häufig vernachlässigte Bedeutung zukommt.

Mittlerweile stellt das lebenslange Lernen für große Teile der Erwachsenenbevölkerung eine weitgehend selbstverständliche Handlungsform dar (vgl. Nolda 2001, S. 111). Die Biographisierung des Lebenslaufs in der reflexiven Moderne ist zu einer basalen Quelle der Universalisierung der Bildung Erwachsener und des lebenslangen Lernens geworden. Dabei findet die Modernisierungstheorie unter dem Aspekt einer gesellschaftlichen Ausdifferenzierung des Lernens insofern eine Bestätigung, als die Maxime „einer auf Lernen und nicht auf Macht oder Gewalt oder Resignation orientierten Form des Umgangs mit Problemen“ (Tenorth 1994, S. 101) tendenziell auf alle Handlungsbereiche und auf alle Lebensaltersstufen angewandt wird.

Angenommen werden muss für die Gegenwart lebenslangen Lernens allerdings eine signifikante Differenz gegenüber historischen Vorformen einer bloß „naturwüchsige(n) biografieabhängige(n) Addition von Lernmomenten – formalen wie informalen – durch den Lernenden, ohne dass die Momente auf kontinuierliches Lernen – weder im systematischen noch im subjektiv-ganzheitlichen Sinne – bereits angelegt wären“ (Dewe 1999, S. 151). Zu berücksichtigen ist heute angesichts aufkommender wissensgesellschaftlicher Entwicklungen in einem weitaus höheren Maße, dass die mit der Bewältigung der eigenen Lebenspraxis verbundenen Erfahrungen von Temporalisierung und von vielfältiger werdenden Kompetenzanforderungen andauern, dass diese einen fortwährenden Anlass für Lernen bieten und dass sie insofern auch relativ unvermittelt zu einem „irritierenden Ausgangspunkt ‚lebenslangen Lernens‘“ (Schäffter 2001, S. 49) geraten können.

4 Schule und lebenslanges Lernen

4.1 Kulturelle Basiskompetenzen, Transferpotential und soziale Platzierung durch Schulbildung

Bildungsprozesse, die sich über die gesamte Lebensspanne erstrecken, stehen in einem Bedingungszusammenhang mit der erfahrenen Schulbildung (vgl. Brödel 2003b). Schulischer Unterricht vermittelt Wissen und Fähigkeiten, die als unabdingbar im Hinblick auf späteres Lernen gelten (vgl. Weitsch 1928, S. 43f.). Eine klassische wie zugleich hoch aktuelle Frage der Erwachsenenpädagogik lautet daher: „Was macht der Erwachsene im späteren Leben mit seiner Schulbildung?“ (Klatt 1929, S. 53).

Dass kulturelle Basiskompetenzen beherrscht werden müssen, wenn im Erwachsenenleben „die Teilhabe an Kommunikation und damit auch für Lernfähigkeit“ (Baumert 2002, S. 108) sichergestellt sein soll, tritt heute aus dem Hintergrund disziplinären Wissens hervor und wird wieder zu einem manifesten Thema. Diese Einsicht ging schon in das Paradigma der institutionalisierten Erwachsenenbildung ein, welches sich unter industriegesellschaftlichen Rahmenbedingungen Ende der 1960er Jahre ausdifferenzieren begann. Innovativ galt damals ein Konzept von Angebotsorientierung und Qualifizierung, das für Planungsprozesse tendenziell zugänglich schien. Dem entsprach durchaus eine sozialdifferenzierende Adressaten- und Teilnehmerforschung. Seit den bahnbrechenden empirischen Untersuchungsbefunden der bekannten „Göttinger Studie“ (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) existiert die These eines dichten Korrelationszusammenhangs zwischen einerseits dem Grad der absolvierten Schulbildung und andererseits dem späteren Weiterbildungsverhalten. Dieser Forschungsbefund gilt ungebrochen bis in die Gegenwart – jüngst bestätigt durch eine Nachfolgeuntersuchung des Göttinger „Soziologischen Forschungsinstituts“ zum „Weiterbildungsbewusstsein“ (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2002, S. 104f.). Weichenstellend für Weiterbildungsvorhaben wirken demnach die Strukturiertheit und die Qualität der im Kontext von Schule erfahrenen persönlichen Lern- und Bildungsgeschichte. Schulbildung – so lautet bereits das bildungsreformerische Dogma – bereitet auf die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen vor.

Nach allem, was wir heute wissen, hat das lebenslange Lernen im Erwachsenenleben vor allem dann eine Chance, als Handlungs- und Sozialitätsform aufgenommen zu werden, wenn der schulisch erfahrene Unterricht in seiner Gesamtheit vielfältige Lerninteressen und eine positive Transferqualität hervorbringt. Vorgeprägt durch die Schule sind im Erwachsenenalter insbesondere eine habituell grundlegende Lernmotivation und die Disposition zur Weiterbildungsbereitschaft (vgl. Löwe 1975), darin eingeschlossen Erfolgs- und Misserfolgser-

lebnisse beim Lernen, gegenstandsbezogene Lerninteressen sowie nicht zuletzt die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen (vgl. Hasselhorn 2000). In negativer Hinsicht bedeutet der soeben charakterisierte generelle Bedingungs Zusammenhang, dass schulische Mangelserfahrungen beim lebenslangen Lernen als retardierendes Moment zum Tragen kommen. Nach psychoanalytischer Auffassung wirken unbewältigte, häufig verdrängte Verhaltensmuster aus der Schulzeit als emotional belastend nach und können späteres Lernen blockieren (vgl. Brocher 1979, S. 54ff.).

Die auf Pierre Bourdieu rekurrierende Sozialstrukturanalyse und Milieuforschung gibt zu bedenken, dass die Vorgänge des Lernens und der Bildung nicht isoliert und verselbstständigt zu betrachten sind (vgl. Bremer/Vester 2003). Das Verhältnis zwischen der Schule und dem Besuch von Bildungsveranstaltungen sei nicht allein durch das Motiv des Lernens und das Kriterium der Lernfähigkeit bestimmt (vgl. Krais/Gebauer 2002, S. 41). Jürgen Wittpoth (1997a, S. 42) spezifiziert unter einem ideologiekritischen Aspekt, dass sich Weiterbildung und lebenslanges Lernen keineswegs in einer bloßen Qualifikationsanpassung erschöpfen. Eine große Rolle spiele darüber hinaus die Reproduktion sozialer Ungleichheit, eine häufig übersehene Funktion, die neben dem System der Erstausbildung zunehmend auch von der Weiterbildung erfüllt wird. Indem die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen auch der Artikulation eines bestimmten Lebensstils und Habitus diene, gewinnt das mit der Schulbildung und der sozialen Herkunft akkumulierte kulturelle und soziale Kapital unter dem Potentialaspekt an Bedeutung, so dass von ihm Steuerungs- und Platzierungseffekte im Hinblick auf die (spätere) Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Milieus ausgehen. Die Schulbildung wirkt hierbei „indirekt, indem sie den Zugang zu sozialen Positionen vermittelt, in denen Weiterbildungsanstöße und Teilnahmechancen bestehen“ (Schulenberg u.a. 1979, S. 176).

Vor diesem Hintergrund interessiert auch die von Jochen Kade (vgl. z.B. 1994) im Kontext der Universalisierungsthese herausgearbeitete Beobachtung einer Relativierung der Leitkriterien des Lernens und der Bildung, ohne dass zugleich gesagt werden könnte, die erfahrene Schulbildung von Weiterbildungsteilnehmern verlöre an Bedeutung. Nach Kade müsse der Besuch von Bildungsveranstaltungen gerade als Ausdruck einer bestimmten Lebensführung verstanden werden, bei der die Verwirklichung persönlicher Projekte oder die Gewinnung sozialer Zugehörigkeit leitend sein könne. Insofern entwickelt sich die Erwachsenenbildung – im Zuge einer Popularisierung lebenslangen Lernens – von einer Institution, „die Bildungs- und Lernprozesse initiiert, unterstützt und begleitet“ (vgl. Kade/Seitter 1996, S. 245), zu einer solchen, „die einen umfassenden Bezug auf die ganze Lebensführung von Erwachsenen hat“ (ebd.).

4.2 Informalität als Korrektiv durch niedrigschwelliges Lernen

Soweit in der engeren Erwachsenenbildungsforschung die erfahrene Schulbildung in ihrer Wirkung als „lernsozialisatorisches Gepäck“ untersucht wird, beziehen sich die Ergebnisaussagen vor allem auf das spätere organisierte Lernen (vgl. Dräger 1976, S. 70f.). Ausgespart blieb weitgehend, welche Beziehungen zwischen der Schulbildung und dem informellen Lernen bestehen. Angesichts der unzureichenden Befundlage erscheint es zunächst plausibel, wenn in der neueren Debatte zum lebenslangen Lernen die Erwartung formuliert wird, dass beim informellen Lernen negative Prägefaktoren aus der Schulzeit gewissermaßen suspendiert würden und dieses deshalb eine niedrigschwellige Form des Zugangs zum lebenslangen Lernen darstellen könne (vgl. Dohmen 2001). Zugleich ließe sich mit der Beachtung und Pflege informellen Lernens u.a. die Gefahr einer fortschreitenden Wissensspaltung unter der Erwachsenenbevölkerung eindämmen. Derartige Überlegungen sind keineswegs nur einem aktuellen bildungspolitischen Handlungsdruck geschuldet. Fast mehr noch schwingen ernüchternde langjährige internationale Erfahrungen bei dem Bemühen um eine partizipatorische Innovation von Bildungs- und Weiterbildungssystemen mit. Insofern wird gerade an das lebenslange Lernen ein Anspruch auf die Verwirklichung des „Prinzip(s) demokratischer Massenbildung“ (v. Recum 1981, S. 4) herangetragen.

4.3 Bilanzierungs- und Risikoproblematik lebenslangen Lernens

Neben lernbiographischen Bedingungsfaktoren spielen beim lebenslangen Lernen auch Konstellationen der aktuellen Arbeits- und Lebenssituation unter dem Aspekt eines zukunfts- und motivationsstiftenden Aufforderungscharakters eine gewichtige Rolle. Dadurch wird der Einfluss der Schulbildung und der durch sie erfahrenen Kompetenzausstattung zwar relativiert, aber nicht aufgehoben. Bereits die empirische Weiterbildungsforschung der 1970er Jahre zeigt auf, dass die Wiederaufnahme von organisierten Lernprozessen am ehesten dann erfolgt, wenn Erwachsene Anwendungsfelder und Verwertungschancen für das zu Lernende sehen und für sich als realisierbar erachten (vgl. Brödel/Müller/Schirner 1976). Insofern kommen bei Prozessen nicht-informellen lebenslangen Lernens vielschichtige Bilanzierungs- und Abwägungsprozesse ins Spiel. Hier bleibt es künftigen Forschungen zur Empirie der Bildungs- und Lerngesellschaft vorbehalten, näher zu sondieren, inwieweit „Theorien rationaler Wahl“ (vgl. Hradil 2001, S. 81) hinsichtlich des Entscheidungsverhaltens gegenüber lernrelevanten Angeboten und hinsichtlich der Verwirklichung

„lebensgeschichtlich tief verwurzelter“ Bildungsvorhaben (Kade 1985, S. 137) zum Erkenntnisfortschritt beitragen können. Die hohe erwachsenenpädagogische Relevanz dieser Problematik hebt auch der

erziehungswissenschaftliche Risikodiskurs hervor, indem angesichts des „gesellschaftlich allgemein durchgesetzte(n) Prinzip(s) des lebenslangen Lernens“ (Kade 2001, S. 22)

auf das gestiegene Risiko hingewiesen wird, „umsonst oder falsch gelernt zu haben, weil die für die Zukunft antizipierte Situation nicht eintritt bzw. biographisch irrelevant geworden ist“ (ebd.).

4.4 Disparatheit der Kompetenz-Infrastruktur für lebenslanges Lernen

Im Zuge der anhaltenden PISA-Diskussion avancierte die Beziehung zwischen Schule und lebenslangem Lernen zu einem bedeutsamen Thema (vgl. Nuissl 2002). Die international vergleichenden Untersuchungsbefunde stellen nicht nur für die Schulpädagogik, sondern auch für die Erwachsenenpädagogik ein Problem dar. Wenn in Deutschland quantitativ beachtliche Schülergruppen nicht hinreichend über „kulturelle Basiskompetenzen“ (Baumert 2002, S. 108) wie die „Lesekompetenz“ (ebd., S. 110) oder auch die zunehmend wichtige „informationstechnologische Kompetenz“ (ebd., S. 111) als basale Kulturwerkzeuge verfügen, büßt die lerngesellschaftliche Vision eines „Lebenslangen Lernens für alle“ einen Teil ihres sozialen und könnensmäßigen Fundaments ein. Entsprechende Versäumnisse oder Kompetenzlücken müssen auch für beachtliche Teile der gegenwärtigen Erwachsenenbevölkerung angenommen werden. Sie wiegen besonders schwer, weil das selbstgesteuerte lebenslange Lernen weitaus höhere Anforderungen an die Lernkompetenz und das „individuelle Wissensmanagement“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2000, S. 11) stellt als die traditionelle Teilnehmerrolle in der angebotsorientierten Weiterbildung (vgl. Kraft 1999, S. 843).

Die skizzierte Befundlage einer durchaus disparaten Kompetenz-Infrastruktur für lebenslanges Lernen begründet die Unterstützungsmöglichkeit einer „Grundbildung“ (Tröster 2002), die sich als Vorstufe zum selbstgesteuerten lebenslangen Lernen versteht. Entwicklungsprojekte zeigen hier, dass sich Grundbildung keineswegs auf die Vermittlung sogenannter Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen oder das Nachholen von Wissen reduzieren darf. Lernen muss vielmehr kompetenzbiographisch rückgebunden und als ein aktiver Prozess erfahrbar werden, in den „das Erfassen von Zusammenhängen um Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion“ (ebd., S. 113) eingeht. Bezug nehmend auf Jürgen Baumert (2002, S. 112), verdient in diesem Zusammenhang gerade die kulturelle Basiskompetenz „Selbstregulierung des Wissenserwerbs“ besondere Beachtung. Zu verstehen ist darunter ein flexibel einsetzbares „Repertoire von Strategien zur Wissensaufnahme und Wissensverarbeitung sowie der am Lernen beteiligten Prozesse“ (ebd.).

4.5 Erwachsenenenerziehung als Komponente lebenslangen Lernens

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ist das Verhältnis zwischen einerseits Schule und andererseits lebenslangem Lernen und Erwachsenenbildung auch auf einer grundbegrifflichen Ebene angesiedelt. Terminologische Klärungen wie „Erziehung versus Bildung“ oder die Gegenwartsrelevanz der geisteswissenschaftlich konnotierten Grundbegriffe „Selbsterziehung“ (vgl. Natorp 1922; Jourdan 1978, S. 9ff.) oder „Selbstbildung“ (vgl. Friedenthal-Haase 2002, S. 67ff.) stehen zur Debatte. Die Erwachsenenpädagogik hat mit guten Gründen das „erzieherische Verhältnis“, das für eine nach wie vor schulisch geprägte Erziehungswissenschaft historisch-systematisch grundlegend ist, abgelehnt und demgegenüber im Bildungsbegriff eine (teil-)disziplinäre Identität gefunden (vgl. Kade 1982b). Zwischen dem Erziehungssystem und der Weiterbildung gibt es insofern eine tiefe Zäsur, die auch Jürgen Wittpoth (vgl. 1997b, S. 80ff.) im Zuge einer empirisch gehaltenen Rekonstruktion der Funktionslogiken einzelner Segmente des Weiterbildungsbereichs weitgehend konstatiert.

Gleichwohl erhebt sich die Frage, ob dem Erziehungsbegriff nicht eine gewisse Erklärungskraft für Vorgänge zuerkannt werden müsste, die landläufig unter dem Weiterbildungsbegriff firmieren. So stellen viele Formen betrieblicher Schulungsmaßnahmen, die ihre Teilnehmer auf die Übernahme einer bestimmten Unternehmenskultur verpflichten wollen, Erziehungs- oder (hierzu zählende) Enkulturationsprozesse dar (vgl. Merckens/Schmidt 1988). Betriebsangehörigen wird hier die Übernahme des in einem Unternehmen gewollten oder vorherrschenden Wertesystems angetragen. Bereits Enno Schmitz (1978, S. 42) spricht in seiner weitsichtigen Studie zur Personalpolitik in Industrieunternehmen vom „Typus einer der Motiverzeugung dienenden Weiterbildung“, die „innerorganisatorische Interpretationsmuster verbindlich machen“ (ebd.) soll. Der Erziehungsbegriff greift in all diesen Fällen insofern, als für ihn nicht schlicht soziale Kontrolle konstitutiv ist, sondern die „Erzeugung von Prämissen, von Kompetenzstrukturen zur selbständigen Teilhabe an Kultur und Gesellschaft“ (Tenorth 1988, S. 22, zit. n. Nittel 2003, S. 9f.).

In diese Richtung weisen auch berufspädagogische Beobachtungen über eine „Verlagerung der eigentlich fachlichen Berufsausbildung in die Weiterbildung“ (Arnold 1994, S. 505). Die Expansion der Weiterbildung und des kontinuierlichen Lernens habe einen tiefgreifenden Wandel des Erwachsenseins herbeigeführt. Es könne

„immer weniger verstanden werden als Ent-wachsen-Sein aus gesellschaftlichen Lernanforderungen. Lernen wird vielmehr zu einer lebenslangen bzw. lebenslänglichen Notwendigkeit. Fachkompetenz verliert ihre biographische Schutzfunktion. Sie ist kaum noch das Fundament, aus dem der Einzelne seinen beruflichen Lebenslauf ableiten

kann. Fachkompetenz wird vielmehr zu einem vorübergehenden und prinzipiell auswechselbaren Identitätsbaustein“ (ebd.).

Dieter Nittel vertritt die These, dass vieles von dem, was wir als Weiterbildung oder Erwachsenenbildung zu bezeichnen gewohnt sind, streng genommen als Erziehungs- und nicht als Bildungsaufgabe zu verstehen sei. Im Moment veränderten sich „die Generationenbeziehungen und das Lebenslaufregime in einer Weise, dass unserer Kultur auch der Erwachsene als potenzieller Adressat von Erziehung zumutbar erscheint“ (Nittel 2003, S. 19). Dazu stehe die Formel des lebenslangen Lernens keineswegs in Widerspruch, denn sie lasse offen, „ob dieses Lernen im Modus der Bildung oder in dem der Erziehung stattfindet“ (ebd., S. 12). Die Ausdehnung der Lernzeiten auf das Erwachsenenalter könne – wie auch Jürgen Wittpoth (1997a, S. 20) nicht ausschließen will – auf eine „lebenslange Erziehung“ hinauslaufen.

Die Überlegungen sind historisch-vergleichend aufschlussreich, indem sie eine partielle Verwandtschaft zu dem aus der geisteswissenschaftlichen Erwachsenenpädagogik bekannten Terminus „Lebenshilfe“ aufweisen. Ein elementarer Aspekt im Lebenshilfe-Paradigma ist, dass im Falle einer vorübergehenden Einschränkung von Handlungsfähigkeit oder von Mündigkeit deren Wiederherstellung und Wiedererlangung im Erwachsenenleben ermöglicht wird (vgl. Langeveld 1969). Nittels These ist aber auch unter dem heutigen zeitdiagnostischen Entwicklungsaspekt pädagogischer Entgrenzung weiterführend, indem diese Interpretationsspielräume für höchst unterschiedlich gelagerte Vorgänge lebenslangen Lernens eröffnet. Sie führt damit zu einem Differenzierungsgewinn bei der phänomenologischen Erschließung von Tatbeständen lebenslangen Lernens, die häufig in nicht-pädagogisch kodierten, hybriden Handlungskontexten entstehen – etwa bei Erwerbslosenmaßnahmen. Insofern könnte die Fortführung des begonnenen Diskurses zum Erziehungsbegriff aufschlussreich sein, ohne dass befürchtet werden müsste, die Erwachsenenpädagogik verlore ihr disziplinäres Profil gegenüber der Schulpädagogik oder anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen.

5 Lebenslanges Lernen als lebensgeschichtliches Lernen und Kompetenzbilanzierung

5.1 Lebenslanges Lernen zwischen „lernender Auseinandersetzung mit der Gegenwart“ und lebensgeschichtlichem Lernen

Eine funktionale Verengung des Konzepts des lebenslangen Lernens, das nicht selten wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Sprachspielen zugrunde liegt, ist – erziehungswissenschaftlich betrachtet – kaum haltbar. Die Wirklichkeit des

lebenslangen Lernens weist darüber hinaus, geht sie nach heutigem Verständnis doch auf einen aktiven „Konstruktionsprozeß des Subjektes“ (Prenzel 1993, S. 240) zurück. Hier kommt die für die Erwachsenenbildung grundlegende Einsicht ins Spiel, „dass Bildung und Lernen eines Menschen in komplexen Verknüpfungen mit seinen biographischen Erfahrungen geschieht“ (Kade/Nittel 1997, S. 753). Als subjektgebundener Vorgang gehorcht das lebenslange Lernen damit keineswegs den Imperativen eines mechanistischen Menschenbildes; es geht darin auch unter den empirischen Real-Bedingungen eines „entfremdeten“ Lernens nicht auf. Selbst Fortbildungsprozesse strikt beruflichen Inhalts gehen mit einem lebensgeschichtlichen Lernen und der Erweiterung „biographischen Wissens“ (vgl. Hoerning 1989, S. 153f. u. 162) einher. Dieses rekonstruktiv-reflexive Moment transportiert der häufig synonym gebrauchte Ausdruck „lebensbegleitendes Lernen“ wohl deutlicher als „lebenslanges Lernen“.

Die Lebensgeschichte stellt in der gesellschaftlichen Moderne ein wesentliches Medium dar, in dem sich Erfahrungen herstellen und persönliche Identität entfaltet. Zwar ist ursprünglich für ein bildungsreformerisch initiiertes Konzept lebenslangen Lernens konstitutiv, dass „die lernende Auseinandersetzung mit der (fließenden, R. B.) Gegenwart zum Prinzip“ (Dräger 1976, S. 71) erhoben wird. Doch Horst Drägers damalige Funktionsbestimmung ist zeitlich und problemspezifisch noch vor einer reflexiven Wende der Erziehungswissenschaft angesiedelt. Dräger rekurriert auf die pädagogischen Handlungskontexte und die Bildungsaspirationen einer weitgehend intakten Arbeitsgesellschaft mit Vollbeschäftigungscharakter; Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen sind noch nicht von der biographietheoretischen Erweiterung, die im Laufe der 1980er Jahre einsetzt, erfasst. Und die politische Bildung, auf die Dräger als ein bedeutsames Thema im Rahmen des lebenslangen Lernens abhebt, ist noch nicht durch eine „weite“ Begriffsauslegung mit ihrer Relativierung der „klassischen Themen“ (mit ihrer Nähe zur Politikwissenschaft) und noch nicht durch die bald darauf einsetzende Grenzverwischung „zwischen den Sphären des Öffentlichen und Privaten“ (Schlutz 1994, S. 432) gekennzeichnet.

Demgegenüber scheint der heutige Diskurs zum lebenslangen Lernen weitaus weniger geordnet. Eine erhebliche Rolle spielt die zunehmende Erfahrung von Individualisierung und von Diskontinuität im Arbeitsleben. Große Teile der Erwachsenenbevölkerung sind mit der Aufgabe konfrontiert, eine risikoreicher werdende und insgesamt enttäuschungsanfällige (Erwerbs-)Biographie zu managen und für sich mit Sinn zu belegen. Insofern ist im Zuge von tiefgreifenden Modernisierungsprozessen die Biographie selbst zu einem bedeutsamen Lernfeld geworden. Das lebenslange Lernen wird reflexiv und es erweitert sich um die rekonstruktive Aneignung des „biographischen Bildungsprozesses“ (Kade 1985, S. 134) und der eigenen Lern- und Bildungsgeschichte.

Als ein geradezu paradigmatisches Forschungsinstrument im Sinne eines reflexiv gewordenen lebenslangen Lernens erweist sich das narrative biographische Interview. Es gibt ein geeignetes Arrangement ab, um Lebensgeschichte zu rekonstruieren und Bildungs- oder Lernbewegungen sichtbar zu machen (vgl. Nittel 1991). Lebensgeschichtliches Erzählen stiftet einen nachhaltigen Lernprozess insofern, als es zur „*Organisation und Neuorganisation von Erfahrungen*“ (Schulze 1979, S. 59) beiträgt. Der Nutzen biographischer Rekonstruktion und damit lebensgeschichtlichen Lernens liegt in dem Potential, welches für „eine bestimmte Fortführung des eigenen Lebens“ (ebd.) gewonnen wird. Lebenslanges Lernen bedeutet dann,

„über Wissensbestände zu verfügen, die als Ressourcen für die Konstruktion zukünftiger biographischer Projekte verwendet werden können. Erfahrungen machen heißt, sich die für die Entwicklung der Lebensgeschichte relevanten ‚Realitäten‘ anzueignen, sie zu verarbeiten und daraus Konsequenzen für den biographischen Entwurf abzuleiten“ (Hoerning 1989, S. 154).

Deshalb bildet biographisches Wissen geradezu den Gegenpol zu einem statischen Wissen: „... jede Erfahrung, die mit diesem Wissen in Berührung kommt, (bearbeitet, R.B.) den vorhandenen Erfahrungs- und Wissensbestand“ (Alheit/Hoerning 1989, S. 18).

Die biographietheoretisch reflektierte Erziehungswissenschaft lehrt uns facettenreich, dass lebensgeschichtliches Lernen eine unabdingbare Dimension lebenslangen Lernens ausmacht. Dieser Tatbestand tritt insbesondere dann zu Tage – und lässt sich fokussierend nutzen –, wenn unter den Bedingungen diskontinuierlicher Erwerbsarbeitsverläufe eine berufliche Neuorientierung hergestellt werden soll (vgl. Wirkner 2002). Die hierzu notwendig werdende Bilanzierung von in der Vergangenheit erworbenen Erfahrungen und Kompetenzen setzt eine selbstreflexive Bearbeitung der eigenen Lern- und Berufsbiographie voraus, um zukunftssträchtige Potentiale ebenso wie Schwächen erkennen zu können (vgl. effe 2001, S. 54ff.).

Hier ergeben sich Querbezüge zu dem von Peter Alheit pointierten Begriff „Biographizität“. Verstanden wird darunter die „Fähigkeit, moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren“ (Alheit 1995, S. 292), so dass die „Chance der Herstellung neuer kultureller und sozialer Erfahrungsstrukturen“ (Alheit/Dausien 2002, S. 574) wahrgenommen werden kann. Ähnlich wie Kade interessiert Alheit eine Stärkung der Handlungsautonomie von Biographieträgern. Letzterer macht diese nun explizit daran fest, dass die selbstreflexiven Aktivitäten der Biographieträger „gestaltend auf soziale Kontexte zurückwirken“ (Alheit 1995, S. 300). Lebenslanges Lernen manifestiert sich hier in einer fortlaufenden Aktua-

lisierung biographischer Kompetenz, und zwar in dem Modus, „dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer wieder neu auslegen können, und dass wir diese Kontexte ihrerseits als ‚bildbar‘ und gestaltbar erfahren“ (ebd.).

5.2 Kompetenzenbilanzierung als „angewandte“ Form lebenslangen Lernens

Bei Kompetenzanalysen und Vorhaben der Kompetenzenbilanzierung einer bestimmten Person interessiert eine Bestandsaufnahme ihrer „Stärken und Schwächen in Bezug auf die Fertigkeiten, die im Laufe eines Lebens erworben wurden, und im Hinblick auf ein kurz- oder langfristig zu realisierendes Projekt“ (effe 2001, S. 26). Derartige Kompetenz-Portfolios, die sich auf verschiedene Handlungs- und Lebensbereiche aufgliedern lassen, erhalten angesichts des steigenden Trends zur Entstandardisierung der Erwerbsbiographie und einer generellen Zunahme biographischer Pluralität (auch) eine arbeitsmarktrelevante Bedeutung (vgl. Kade/Seitter 1998b, S. 171; Gerster 2002). Sie bilden – wie aufgrund meiner bisherigen Überlegungen geschlussfolgert werden kann – eine „angewandte“ Form lebenslangen Lernens im Lernfeld Biographie.

Aus der Sicht der erwachsenenpädagogischen Theorie lebenslangen Lernens lässt sich der Arbeitshypothese folgen, dass das Wissen um das eigene Kompetenz-Portfolio nicht ohne Weiteres abrufbar ist (vgl. Hendrich 2002, S. 39f.), so dass vor allem kontextgebundene implizit erworbene Kompetenzen, die häufig unbewusster Bestandteil von Handlungsroutinen sind, erhebliche Zugangsprobleme bereiten und insofern „eine spezifische Weiterbildung für die Begleitung bei der Erstellung von Bilanz-Portfolios“ (effe 2001, S. 31) unabdingbar erscheint. Veranstaltetes Erwachsenenlernen hat hier die Chance, im Sinne eines reflexiven Moratoriums tätig zu werden, indem die Elemente des narrativen biographischen Interviews mit seinem rekonstruktiv-aneignenden Reflexionspotential von Lebensgeschichte in die Gruppensituation übertragen werden. Dies alles ist insofern nicht grundlegend neu, als die wichtiger werdende Aufgabe einer Kompetenzenbilanzierung in besonderer Weise eine Affinität zu den Arbeitsprämissen einer biographie-, erfahrungs- und lebensweltorientierten Erwachsenenbildung aufweist (vgl. de Cuvry 2002, S. 71).

6 Informelles Lernen als Forschungsperspektive

Die anhaltende Diskussion über das lebenslange Lernen hat das Thema „Informalität“ auf die Tagesordnung gesetzt. Begriffliche wie empirische Klärungen sind erforderlich, was anschließend an meine einleitenden Überlegungen hier lediglich punktuell andeutbar ist.

Zu vergegenwärtigen ist: Informelles Lernen und Erfahrungsbildung stellen ein sozialanthropologisches Konstituens der Erwachsenenexistenz dar (vgl. Böhme 1978, S. 95ff.). Diese Einsicht liefert schon die implizite Basisannahme der Erwachsenenbildungstheorie bei Enno Schmitz (1984). Indem die Lebenspraxis Erwachsener in der phänomenologischen Tradition durch die Bewältigung von Handlungsproblemen bestimmt ist und Lernen aus der fortlaufenden Einarbeitung „neuer Erfahrungen in vorhandene Deutungsschemata“ (ebd., S. 103) resultiert, begründet sich der pädagogisch-professionelle Interaktionstypus der Erwachsenenbildung erst bei einer nachhaltigen Störung der „pragmatische(n) Verflechtung von Lernen und Handeln“ (ebd.). Institutionalisiertes Erwachsenenlernen stuft sich also auf informelles Lernen auf – eine These, die jüngst Philipp Gonon (2002) anhand der Rekonstruktion des Erfahrungsbegriffs von John Dewey rekapituliert hat. Instruktiv lässt sich aufzeigen, dass die formalisierte Weiterbildung lediglich einen Spezialfall informellen Erwachsenenlernens ausmacht.

Wenn auch die obigen Überlegungen analytisch überzeugen, gilt es angesichts der generellen Diskurslage doch einzuschränken, dass eine puristische Unterscheidung zwischen formellem und informellem Lernen kaum haltbar erscheint (vgl. Overwien 2000). In realen Handlungssituationen treffen beide Komponenten zusammen. Ein gemeinsamer Nenner mag darin liegen, dass sich Informalität zuvorderst als ein Abgrenzungsbegriff erklärt, der in Negation zu pädagogischen Institutionen und der dort geleisteten Vermittlungsarbeit seine Gestalt gewinnt. Informalität bleibt aber von sich aus inhaltlich leer und unbestimmt. Daher gewinnen informelles Lernen oder verwandte Begriffe wie „implizites Lernen“ (vgl. Neuweg 2000; Oerter 2000) erst dann einen materialen Gehalt, wenn ein bestimmtes Handlungsfeld in seiner Eigenschaft als ein Lernort näher unter die Lupe genommen wird.

Eine derartige Problematik greift Jochen Kade (vgl. 1997b, S. 19) im Kontext des pädagogischen Entgrenzungsdiskurses für den Untersuchungsgegenstand Massenmedien auf, indem am Beispiel des Fernsehens das empirisch gegebene Spektrum an Lernformen und Aneignungsverhältnissen identifiziert und als Ausdruck einer Veralltäglichung lebenslangen Lernens rekonstruiert wird (vgl. Kade/Lüders 1996).

Die hohen Erwartungen, die in der bildungspolitischen Öffentlichkeit gegenüber der alltagsweltlich eingelagerten Konzeption eines „lebenslangen Lernens für alle“ gehegt werden, bleiben auf ihre Normativität unter dem Aspekt ihrer empirischen Anschlussfähigkeit in den Lebensformen und in den alltagsweltlichen Lernkulturen der Erwachsenenbevölkerung zu hinterfragen (vgl. Gieseke 1999, S. 107ff.). Kritisch-konstruktiv gewendet bedeutet dieses Monitum zunächst einmal, aus dem Blickwinkel einer Theorie der Bildung Erwachsener darauf hinzuwirken, wie sich eine weiterführende Forschung betreiben lässt, die ein

größeres Maß an empirischer Gewissheit über Vorgänge informellen Lernens und deren Implikationen hervorbringt. Forschung reduziert sich hierbei keineswegs auf die Funktion der Datenlieferung, vielmehr hat sie mit begrifflichen Differenzierungen und Systematisierungen des Gegenstandsbereichs selbst einherzugehen.

Ein erster Anknüpfungspunkt für die Erkenntnissuche vermittelt die aktuelle Studie des Göttinger SOFI zum empirischen Weiterbildungsbewusstsein. Dort lässt sich ein zukünftig erheblicher Forschungsbedarf beim informellen Lernen ausmachen, welcher aus der Diskrepanz zwischen einerseits seiner generellen Hochschätzung in der Erwerbsbevölkerung und andererseits seinen vergleichsweise geringen Realisierungsmöglichkeiten resultiert: „Die hohe berufliche Bedeutung, die dem arbeitsbegleitenden und privaten informellen Lernen von der Mehrheit der Bevölkerung zugewiesen wird, steht in einem krassen Missverhältnis zu den in diesen Feldern offenbar unterdurchschnittlich gegebenen Möglichkeiten, die Lernkompetenz zu entwickeln, die für eine zukünftige selbstinitiierte und -gemanagte Weiterbildungsaktivität erforderlich sind“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2002, S. 99).

Das hier zutage tretende „Scheren“-Phänomen ist aus früheren Forschungen zu Bildungsbewusstsein und Weiterbildungsverhalten hinreichend bekannt (vgl. z.B. Schulenberg u.a. 1979, S. 236f.). Es signalisiert einen Aufklärungs- und Differenzierungsbedarf durch weitere Forschung, soll im Falle des informellen Lernens einer vorschnellen Diskreditierung als „Weiterbildung light“ oder als anspruchslose, beliebige Form einer „neuen Volksbildung“ vorgebeugt werden.

Gefragt bleibt insgesamt eine paradigm-verknüpfende Bildungs- und Lernkulturforschung.

Literatur

- Alheit, P.: „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 276-307
- Alheit, P./Dausien, B.: Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 565-585
- Alheit, P./Hoerning, E. M.: Biographie und Erfahrung: Eine Einleitung. In: Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographisches Wissen. Frankfurt/M. 1989, S. 8-23
- Arnold, R. Betrieb. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 496-517
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V.: Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeits Erfahrungen und lebenslangem Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung – Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompe-

- tenzentwicklung 2002 – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Münster 2002, S. 69-140
- Baumert, J.: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, N. u.a. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M. 2002, S. 100-150
- Barz, H./Tippelt, R.: Bildung und soziales Milieu: Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/2003, S. 323-340
- Böhme, G.: Über den Begriff des lebenslangen Lernens und seine Folgen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1978, S. 93-100
- Bremer, H./Vester, M.: Soziale Milieus, Bildungsstrategien und Lernen – Erwachsenenbildung zwischen alten und neuen Bildungsmilieus. In: Brödel, R. (Hrsg.): Trends der Weiterbildungsforschung. Neuwied 2003 (im Druck)
- Brocher, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung (zuerst 1967). 14. Auflage. Braunschweig 1979
- Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied 1998.
- Brödel, R.: Bildungsreform als Vorfelderfahrung der postindustriellen Lerngesellschaft. In: Brödel, R./Siebert, H. (Hrsg.): Ansichten zur Lerngesellschaft. Baltmannsweiler 2003, S. 165-183 (a)
- Brödel, R.: Chancengleichheit durch Weiterbildung: Weiterbildung, lebenslanges Lernen und das Problem des Abbaus von Bildungsbenachteiligung. In: Bildungsvereinigung Arbeit und Leben e. V., DGB Niedersachsen (Hrsg.): Niedersachsen – ein Bildungsland? Zur Zukunft von Kindertagesstätten, Schule, Berufsausbildung und Weiterbildung – Bildungskonferenz 2002. Hannover 2003, S. 66-76 (b)
- Brödel, R./Müller, H.-F./Schirner, H.: Industriearbeiter, Arbeitslosigkeit und Weiterbildung. In: WSI-Mitteilungen, 6/1976, S. 247-353
- de Cuvry, A.: Von der Kompetenzanalyse zur Kompetenzentwicklung. In: Dehnbostel, P. u.a. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Berlin 2002, S. 65-80
- Dehnbostel, P.: Lernorte, Lernprozesse und Lernkonzepte im lernenden Unternehmen aus berufspädagogischer Sicht. In: Dehnbostel, P. u.a. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. 2. Auflage. Berlin 2001, S. 175-194
- Dewe, B.: Vom Lernzwang zum selbstaktiven, lebensbegleitenden Lernhandeln. In: Dewe, B.: Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Opladen 1999, S. 147-159
- DIE - Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Arbeitsgruppe Ciupke, P. u. a.: Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Sonderbeilage zum REPORT. Bielefeld 2002
- Dohmen, G.: Für eine neue Kultur des lebenslangen Lernens. In: DVVmagazin, 1/1997, S. 21-25
- Dohmen, G.: Das informelle Lernen. Bonn: BMBF 2001
- Dräger, H.: Schulbildung – unter Aspekten der Erwachsenenbildung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 2/1976, S. 64-72
- effe: Kompetenzen. Portfolio – von der Biographie zum Projekt. Bern 2001
- Elias, N.: Die Gesellschaft der Individuen, zuerst 1987. Frankfurt/M. 1996

- Erpenbeck, J./Weinberg, J.: Lernen in der Leonardo-Welt – Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 1. Neuwied 1999, S. 144-160
- Forum Bildung: Lernen – ein Leben lang. Materialien des Forum Bildung 9. Bonn 2001
- Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.): Ideen, Personen, Institutionen. München 2002
- Gerster, A. E. C.: Management und Transfer von Kompetenzen. In: Preißer, R./Wirkner, B. (Hrsg.): Berufliche Neuorientierung. Bielefeld 2002, S. S. 59-71
- Gieseke, W.: Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen des Slogans vom lebenslangen Lernen. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 2. Neuwied 1999, S. 93-120
- Gonon, P.: Modularisierung als reflexive Modernisierung. In: Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz/Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 214. Nürnberg 1998, S. 305-321
- Gonon, P.: Informelles Lernen – ein kurzer historischer Abriss von John Dewey zur heutigen Weiterbildung. In: Dehnbostel, P./Gonon, P. (Hrsg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002, S. 13-22
- Hendrich, W.: Anderes Lernen in der beruflichen Bildung: aktuelle Probleme und Perspektiven. Goldebek 2002, S. 21
- Hradil, S.: Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Auflage. Opladen 2001
- Hasselhorn, M.: Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Metakognitionsforschung. In: Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Opladen 2000, S. 41-53
- Hoerning, E. M.: Erfahrungen als biographische Ressourcen. In: Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographisches Wissen. Frankfurt/M. 1989, S. 148-163
- Jourdan, M.: Recurrent Education. Erwachsene kehren zurück zur Bildung. Essen 1978
- Kade, J.: Grundlinien einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. In: Geißler, K./Kade, J.: Die Bildung Erwachsener. München 1982, S. 9-72 (a)
- Kade, J.: Von der Teilnehmerorientierung zum pädagogischen Verhältnis in der Erwachsenenbildung – Überlegungen aus der Sicht einer dialektischen Konzeption individueller Subjektivität von Dozent und Teilnehmer. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer „reflexiven Wende“ der Erwachsenenbildung? Universität Bremen, Tagungsberichte Nr. 6. Bremen o. J. (1982), S. 16-31 (a)
- Kade, J.: Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie. In: Baacke, D./Schulze, T. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim 1985, S. 124-140
- Kade, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung - Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6/1989, S. 789-808

- Kade, J.: Die Bildung der Gesellschaft – Aussichten beim Übergang in die Bildungsgesellschaft. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, 24/1992, S. 67-79
- Kade, J.: Suche nach Zugehörigkeit. Zur Aneignung der Erwachsenenbildung durch die Teilnehmer. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Frankfurt/M. 1994, S. 315-340
- Kade, J.: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1997, S. 30-70 (a)
- Kade, J.: Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Derichs-Kunstmann, K./Tippelt, R./Faulstich, P. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1997, S. 13-31 (b)
- Kade, J.: Risiko und riskante Biographien. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld 2001, S. 9-38
- Kade, J./Lüders, C.: Lokale Vermittlung. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 1996, S. 887-923
- Kade, J./Nittel, D.: Biographieforschung – Mittel zur Erschließung von Bildungswelten Erwachsener. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1997, S. 745-757
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W.: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart 1999
- Kade, J./Seitter, W.: Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Opladen 1996
- Kade J./Seitter, W.: Bildung – Risiko – Genuß: Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel 1998, S. 51-59 (a)
- Kade J./Seitter, W.: Erwachsenenbildung und Biografieforschung. Metamorphosen einer Beziehung. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Opladen 1998b, S. 167-182 (b)
- Kade, J./Seitter, W./Kroschel, M./Mohr, R.: Wissensgesellschaft – Umgang mit Wissen im Kontext zweier sozialer Welten vor dem Hintergrund der universellen Institutionalisierung des Pädagogischen. Unveröffentlichter Arbeitsbericht an die DFG. Frankfurt/M., im Juni 2002
- Kaiser, A. (Hrsg.): Gesellige Bildung. Studien und Dokumente zur Bildung Erwachsener im 18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 1989
- Klatt, F.: Beruf und Bildung. Brennende Zeitfragen, Schriften zur geistigen Erfassung der Gegenwart. Bd. 1. Potsdam 1929
- Klatt, F.: Geistige Übung statt Lernbetrieb. In: Die Erziehung – Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 5/1930, S. 257-269
- Knoll, J. H.: „Lebenslanges Lernen“ und internationale Bildungspolitik: Zur Genese eines Begriffs und dessen nationalen Operationalisierungen. In: Brödel 1998, S. 35-50
- Koch, H. K.: Das Ziel lebenslangen Lernens zur Wirklichkeit für alle machen. Stand der Arbeiten des Forum Bildung im Bereich der Weiterbildung. In: Außerschulische Bildung, 1/2001, S. 5-11

- Kraft, S.: Selbstgesteuertes Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6/1999, S. 834-845
- Krais, B./Gebauer, G.: Habitus. Bielefeld 2002
- Kraus, K.: Informelles Lernen im Kontext europäischer Bildungspolitik. In: Dehnbostel, P./Gonon, P. (Hrsg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002, S. 23-32
- Langeveld, M. J.: Einführung in die theoretische Pädagogik. 7. Auflage. Stuttgart 1969
- Langewiesche, D.: Erwachsenenbildung. In: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 5: 1918-1945. München 1989, S. 337-370
- Lenhart, V.: Bildung. In: Nohlen, D. (Hrsg.): Lexikon Dritte Welt. Reinbek 1989, S. 91-93
- Loch, W.: Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit im Lebenslauf. In: Brödel 1998, S. 91-109
- Löwe, H.: Lernpsychologie – Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. 6. Auflage. Berlin/Ost 1975
- Merkens, H./Schmidt, F.: Enkulturation in Unternehmenskulturen. München 1988
- Natorp, P.: Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. 5. Auflage. Stuttgart 1922
- Neuweg, G.-H.: Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft, 3/2000, S. 197-217
- Nittel, D.: Report: Biographieforschung. Frankfurt/M. 1991
- Nittel, D.: Das Erwachsenenleben aus Sicht der Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 301-323
- Nittel, D.: Erziehung: Verbindungsglied zwischen Schule und Erwachsenenbildung? In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/2003, S. 7-20
- Nittel, D./Schöll, I.: Die vielen Gesichter einer Beziehung: Über das Verhältnis von Schule und Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/2003, S. 1-6
- Nolda, S.: Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/2001, S. 101-120
- Novotny, H.: Es ist so. Es könnte auch anders sein. Frankfurt/M. 1999
- Nuissl, E.: Lernverständnis steht zur Debatte – Pisa aus Sicht der Weiterbildung. In: Erziehung und Wissenschaft, 10/2002, S. 26-27
- Oerter, R.: Implizites Lernen beim Sprechen, Lesen und Schreiben. In: Unterrichtswissenschaft, 3/2000, S. 239-256
- Overwien, B.: Informelles Lernen erforschen: Definition(en), Vorgehensweisen und Ergebnisse. In: Dehnbostel, P./Novak, H. (Hrsg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld 2000, S. 160-171
- Prenzel, M.: Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2/1993, S. 239-253
- Recum, H. v.: Recurrent Education. Probleme eines modernen Gesamtbildungssystems. ZIFF-Papiere 37. Fernuniversität Hagen. Hagen 1981
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Lernen neu denken: Kompetenzen für die Wissensgesellschaft und deren Förderung. In: Schulverwaltung, 4/1997, S. 144-146

- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Individuelles Wissensmanagement. Bern 2000
- Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Dehnbostel, P. u.a. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Berlin 2002, S. 45-63
- Schäffter, O.: Implizite Alltagsdidaktik – Lebensweltliche Institutionalisierungen von Lernkontexten. In: Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler 1999, S. 89-102
- Schäffter, O.: Transformationsgesellschaft. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld 2001, S. 39-68
- Schlutz, E.: Politische Bildung, soziales Lernen, Allgemeinbildung. Zu möglichen Motiven einer begrifflichen Verwirrung. In: Körber, K. (Hrsg.): Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung. Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung 2. Bremen 1994, S. 421-439
- Schlutz, E.: Zu Angebot und Aufgaben der Volkshochschulen im Rahmen der Weiterbildungsentwicklung und zu schwierigen Fragen nach dem Bildungssystem. In: Hochstrasser, U. (Hrsg.): Der Wandel im Selbstverständnis der Volkshochschulrolle im Bildungssystem seit 1945. 18. Konferenz des Arbeitskreises Historische Quellen der Erwachsenenbildung. Deutschland-Österreich-Schweiz. Ermatingen 21. bis 24. Okt. 1998. Bern 1998, S. 58-68
- Schmitz, E.: Leistung und Loyalität: berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen. Stuttgart 1978
- Schmitz, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. Stuttgart 1984, S. 95-123
- Schulenberg, W., u.a. (Hrsg.): Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig 1979
- Schulze, T.: Autobiographie und Lebensgeschichte. In: Baacke, D./Schulze, T. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. München 1979, S. 51-98
- Seitter, W.: Riskante Übergänge in der Moderne. Opladen 1999
- Siebert, H.: Hans Tietgens: Leben im Modus der Auslegung. In: REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 50/2002, S. 77-81
- Stang, R./Nuissl, E., u.a.: Neue Medien und lebenslanges Lernen. In: Forum Bildung: Lernen – ein Leben lang. Bonn 2001, S. 170-184
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. (zuerst 1966) Stuttgart 1973 (gekürzte Taschenbuchausgabe)
- Tenorth, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Weinheim 1988
- Tenorth, H.-E.: „Alle alles zu lehren“ – Möglichkeiten und Perspektiven Allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994
- Tröster, M. (Hrsg.): Berufsorientierte Grundbildung. Bielefeld 2002
- Weitsch, E.: Die Stellung der Volkshochschule im öffentlichen Bildungswesen. In: Weitsch, E.: Ceterum Censeo. Frankfurt/M. 1928, S. 29-49

- Wirkner, B.: Die Förderung der (berufs-)biographischen Steuerungskompetenz als Mittel zur konstruktiven Gestaltung beruflicher Transferprozesse. In: Preißer, R./Wirkner, B. (Hrsg.): Berufliche Neuorientierung. Bielefeld 2002, S. 32-56
- Wittpoth, J.: Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. Baltmannsweiler 1997 (a)
- Wittpoth, J.: Grenzfall Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1997, S. 71-93 (b)

III. Institutionalisierungsformen und (Verweisungs-)Kontexte der Bildung Erwachsener

Pädagogische Kommunikation in der Form Schulunterricht

Matthias Proske

1 Einleitung

In der sozialwissenschaftlichen Debatte über Schule und Unterricht lassen sich Zugriffe unterscheiden, die verschiedenen theoretischen und disziplinären Perspektiven zugerechnet werden können: soziologisch-strukturfunktionalistische Ansätze, die die gesellschaftliche Genese und Bedeutung von Schule und Unterricht thematisieren (vgl. Parsons 1959; Dreeben 1980; Fend 1980), psychologisch-kognitionstheoretische Ansätze, die auf die Erfassung des Lehr-Lern-Prozesses im Unterricht abstellen (vgl. Weinert 1996), und handlungstheoretische Perspektiven, die auf der Basis eines sinnverstehenden Zugriffs die Mikroprozesse pädagogischen Handelns im Schul- und Unterrichtsgeschehen rekonstruieren (vgl. Combe/Helsper 1994). Daneben finden sich pädagogische Ansätze, die in unterschiedlicher Form ihren Fokus auf die didaktische und bildungstheoretische Fundierung von „erziehendem Unterricht“ und dessen Bauformen richten (vgl. Prange 1983; Diederich 1988; Gruschka 2002).¹ Ohne in eine detaillierte Auseinandersetzung mit diesen Perspektiven einsteigen zu können, soll an dieser Stelle als Ausgangspunkt behauptet werden, dass trotz der Erkenntnisse, die mit Hilfe dieser Theorieperspektiven gewonnen worden sind, unklar bleibt, wie Unterricht so beschrieben werden kann, dass sowohl seine Selbst- wie auch seine Fremdreferenz hinreichend präzise bestimmbar werden. Theoretisch wären für eine solche Präzisierung zumindest folgende Fragen zu diskutieren: Wie konstituiert sich der Unterricht im Unterschied zu anderen sozialen Einrichtungen der Gesellschaft? Worin besteht seine Besonderheit im Vergleich zu anderen pädagogischen Veranstaltungen? Wie schließlich ist das Verhältnis des Unterrichts zu seinen Umwelten zu begreifen? Hier ist zum einen – quasi nach innen – an die beteiligten Schüler und Lehrerinnen zu denken, zum anderen kommt die äußere Umwelt des Unterrichts in den Blick, sei es in Gestalt seiner schulorganisatorischen Rahmung, sei es in Gestalt spezifischer Leistungserwartungen anderer Teilsysteme der Gesellschaft.

Unschwer ist zu erkennen, dass mit der Unterscheidung von Selbst- und Fremdreferenz an systemtheoretische Beschreibungen von Erziehung und Unterricht angeschlossen werden soll. Niklas Luhmann eröffnet seinen posthum veröffentlichten Gesamtentwurf zum Erziehungssystem mit der für die Theorie sozialer Systeme konstitutiven These, dass Kommunikation diejenige Operation ist, die

1 „Erziehender Unterricht“ kann als die an Johann F. Herbart anschließende Traditionsformel für den pädagogischen Blick auf Unterricht aufgefasst werden (vgl. Diederich 1985).

Gesellschaft konstituiert und reproduziert, und dass folglich *pädagogische Kommunikation* als Grundelement des Erziehungssystems zu gelten hat (vgl. Luhmann 2002, S. 13ff.).² Für Luhmann scheint es keine Frage zu sein, ob Erziehung möglich ist. Ihn interessieren vielmehr die Bedingungen der Selbstkonstitution von Erziehung, die, so seine Behauptung, nur auf der Basis pädagogischer Kommunikation erfolgen kann. Vor dem Hintergrund der systemtheoretischen Unterscheidung von Medium und Form kann man pädagogische Kommunikation als eine Formbildung allgemeiner, unspezifischer gesellschaftlicher Kommunikation begreifen (vgl. Kade 2003). Wendet man die Unterscheidung rekursiv, dann wird pädagogische Kommunikation selbst zu einem Medium, in dem das Erziehungssystem in unterschiedlichen Formen das eigene Tun beobachtet und herstellt. Schulunterricht kann dabei als eine eher institutionalisierte Form pädagogischer Kommunikation verstanden werden, neben die andere, eher professionen- und institutionenferne Formen der Systembildung des Pädagogischen z.B. im Kontext von Massenmedien (vgl. Kade 1999), Protestthemen (vgl. Proske 2001, 2002) oder des Management- und Obdachlosenmilieus (vgl. Kade u.a. 2002) treten können.

Die Fokussierung pädagogischer Kommunikation zur Beschreibung des Erziehungssystems ist innerhalb und für eine(r) systemtheoretisch informierte(n) Erziehungswissenschaft maßgeblich von Jochen Kade angestoßen und ausformuliert worden. Der nachfolgende Beitrag möchte seine These ‚Erziehung als pädagogische Kommunikation‘ (vgl. Kade 2003) nutzen, um Überlegungen zur Besonderheit der pädagogischen Form Schulunterricht anzustellen.³ Er versteht sich als Versuch einer sozialwissenschaftlichen *redescription* pädagogischer Selbstbeschreibungen des Unterrichts. Diese nimmt den Erziehungsanspruch des Unterrichts ernst und insistiert gleichzeitig darauf, die Bedingungen seiner Realisierung auszuloten. Zwei erläuterungsbedürftige Theoriefiguren werden in dieser Beschreibung in den Vordergrund gerückt:

- *Pädagogische Kommunikation*: Der Begriff pädagogische Kommunikation soll die pädagogische Seite des Unterrichtsgeschehens an der Grenze von Kommunikation und Bewusstsein bzw. Gesellschaft und Individuum spezifizieren. Er führt zum einen die Unterscheidung von Person und Individuum

2 Der Begriff „pädagogische Kommunikation“ taucht im „Erziehungssystem der Gesellschaft“ nur an dieser einen Stelle und auch eher beiläufig auf. Luhmann scheint nicht mehr dazu gekommen zu sein, seine Theorie des Erziehungssystems konsequent auf der Basis pädagogischer Kommunikation auszuarbeiten. Gleichwohl ist kaum zu bestreiten, dass eine solch kommunikationstheoretische Fundierung dem Charakter einer Theorie autopoietischer Systeme, die Luhmann seit der Veröffentlichung von „Soziale Systeme“ (1984) verfolgt, sehr viel mehr entspricht als ein funktionaler Zugriff.

3 Die Überlegungen verdanken sich vielen Diskussionen und Denkanstößen mit und von Jochen Kade an der Frankfurter Universität in den letzten Jahren. Gleichzeitig sind sie der Versuch einer theoretischen Reflexion der empirischen Ergebnisse unserer Studie ‚Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation‘ (vgl. Hollstein u.a. 2002).

ein, die verständlich macht, warum pädagogische Kommunikationen sowohl pädagogisch als auch Kommunikationen sein können, zum anderen operiert er mit der Unterscheidung von Vermittlung, Gegenstand und Aneignung, die bezeichnet, wie pädagogische Kommunikation als Unterscheidung von Mitteilung, Information und Verstehen erzeugt und in der Interaktion dargestellt wird (vgl. Abschnitt 2).

- *Form Unterricht:* Der Formbegriff antwortet auf die Frage, welche Gestalt pädagogische Kommunikation in der spezifischen Institutionalisierungsform Schulunterricht annimmt. Er rückt dabei das spezifische Verhältnis der Selbst- und Fremdreferenz des Unterrichts in den Blick. Aus systemtheoretischer Perspektive ist es unstrittig, dass der Unterricht aus sich selbst heraus operiert und eigenen Systemgesetzen folgt. Seine soziale und pädagogische Selbstkonstitution erfolgt dabei als Interaktionssystem unter Anwesenden (vgl. Abschnitt 3). Diese Selbstschließung bedeutet jedoch nicht, dass Anschlüsse in die soziale Umwelt fehlen (vgl. Luhmann 2002, S. 105) und diese formgebend auf den Unterricht zurückwirken. Für die Form Unterricht ist in diesem Zusammenhang die Referenz auf die Organisation Schule (vgl. Abschnitt 4) und die Gesellschaft von zentraler Relevanz (vgl. Abschnitt 5).

Die in diesem Beitrag anvisierte Verknüpfung von operativer und struktureller Ebene, d.h. von pädagogischer Kommunikation und deren Formbildung im Unterricht, soll bislang weitgehend unverbundene Schematisierungen in Mikroprozesse und Makrostrukturen überwinden und so dazu beitragen, „den Ausgestaltungsprozeß jenes zentralen schulischen Ereignisses, das man ‚Unterricht‘ zu nennen gelernt hat“ (Petrat 1979, S. 9), für die erziehungswissenschaftliche Forschung systematisch rekonstruierbar zu machen. In den Blick gerückt wird dabei die Selbstkonstitution des Unterrichts als Form pädagogischer Kommunikation.

2 Wie kann pädagogische Kommunikation sowohl pädagogisch als auch Kommunikation sein?

Ausgangspunkt der systemtheoretischen Rekonstruktion ist eine Paradoxie: Auf der einen Seite ist unstrittig, dass der Kern pädagogischer Kommunikation in der Absicht liegt, „Fähigkeiten von Menschen zu entwickeln und in ihrer sozialen Anschlussfähigkeit zu fördern“, so Luhmann (2002, S. 15). Diese auf den Menschen bezogene Einwirkungsannahme steht jedoch im Widerspruch zur strikten Unterscheidung zwischen sozialen und psychischen Systemen. Während Erziehung und Unterricht als soziale, auf Kommunikation basierende Systeme zu begreifen sind, ist das Abstraktum Mensch ein Konglomerat von drei autonomen Systemen, die entweder biologisch-organisch, psychisch-individuell oder kommunikativ-sozial operieren. Das Spezifische und zugleich Paradoxe der

Erziehung besteht darin, dass für sie die Kluft zwischen Kommunikation, die sie selbst ist, und individuellem Bewusstsein, auf das sie einwirken möchte, zum Ausgangspunkt der Selbstkonstitution wird. Die Grundparadoxie der Erziehung, zwischen Kommunikation und Bewusstsein zu operieren, ist für Luhmann Anlass, genauer zu fragen, „wie das zu begreifen ist, was als Mensch der Erziehung vorgegeben ist“ (ebd., S. 26). Wenn im Unterricht Erziehung stattfindet, hat diese es nicht mit dem Menschen als „Gesamtsystem“ zu tun. Ihr vorgegeben ist zunächst der auf Bewusstsein und Wahrnehmung beruhende „Ausschnitt“ des Menschen (ebd., S. 27), der für gewöhnlich als Individuum bezeichnet wird. Das Individuum als Bewusstseinssystem wiederum ist jedoch für Erziehung als kommunikatives System operativ unzugänglich. Damit werden Ansprüche obsolet, die davon ausgehen, dass erziehender Unterricht auf die Schülerindividuen *kausal* einwirken könne. Gleichwohl bleibt die Systemtheorie nicht bei dieser „Entzauberung des Adressaten von Erziehung“ (Kade 2003) stehen,⁴ denn dies würde bedeuten, dass dasjenige Geschehen zum Verschwinden gebracht wird, das erklärt werden soll: die soziale Konstitution von Erziehung trotz der Unzugänglichkeit des empirischen Individuums.

Die Entfaltung der Paradoxie – Unzugänglichkeit des Individuums bei gleichzeitig pädagogisch unhintergehbarem Einwirkungsanspruch – erfolgt systemtheoretisch nun genau über das Konzept pädagogischer Kommunikation, die „Personen“ als soziale Konstrukte erschafft und diese unterscheidet von „Individuen“ als psychische Systeme. „Menschen werden geboren. Personen entstehen durch Sozialisation und Erziehung“ (Luhmann 2002, S. 38). Die Form „Person“ dient der Selbstorganisation der auf Kommunikation beruhenden sozialen Systeme. Sie soll das Problem der doppelten Kontingenz in der Interaktion lösen, d.h. durch die Konstruktion eines Sets möglicher Verhaltensweisen die Unsicherheit zirkulär gebauter Verhaltenserwartungen (nach dem Muster „Ich mache, was du willst, wenn du machst, was ich will“) bearbeiten. Personen „ermöglichen es den psychischen Systemen, am eigenen Selbst zu erfahren, mit welchen Einschränkungen im sozialen Verkehr gerechnet wird“ (Luhmann 1995, S. 153f.). In diesem Sinne sorgt die Form „Person“ für die strukturelle Koppelung des sozialen und des psychischen Systems. Sprecher und Adressaten pädagogischer Kommunikation sind folglich nicht Individuen, sondern soziale Personen. Sie sind der der Kommunikation zugewandte „Teil“ des Menschen. Mit der Unterschei-

4 Was man für ihre Kritiker nicht behaupten kann: Micha Brumlik z.B. erklärt in seiner Rezension von Luhmanns „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“ die Systemtheorie im Kontext von Pädagogik deshalb für unbrauchbar, weil sie den Menschen verbanne (vgl. Frankfurter Rundschau vom 15. Juni 2002). Es erscheint jedoch zweifelhaft, ob man die psychische, soziale und biologische Differenzierung der Universalkategorie „Mensch“ als Verbannung deuten sollte. Systemtheoretisch informierte Ansätze in der Erziehungswissenschaft gehen jedenfalls davon aus, dass der Differenzierung von Individuum, Person und Lebewesen für die Beschreibung des empirischen (!) Menschen im Erziehungsprozess ein höheres analytisches Auflösevermögen zukommt als emphatischen Einheitsvorstellungen subjektphilosophischer Provenienz.

derung zwischen Person und Individuum gelingt es pädagogischer Kommunikation, die Paradoxie von unhintergebarter Einwirkungsintention und Unzugänglichkeit des Individuums weiter prozessieren zu können. Pädagogische Kommunikation ist prinzipiell möglich, weil sie sich in ihrem Vollzug an der erreichbaren Person orientiert, ohne ihren Anspruch aufzugeben, den Menschen zu verändern, der auf der Hinterbühne der Kommunikation als unerreichbares Individuum präsent bleibt. In diesem Sinne ist pädagogische Kommunikation sowohl *Kommunikation* als auch *pädagogisch*.

Die von Jochen Kade (1997) eingeführte Unterscheidung von *Vermittlung* und *Aneignung* kann nun als Folie für den operativen Vollzug pädagogischer Kommunikation genutzt werden. Sie und der aus ihr abgeleitete Code vermittelbar/nicht-vermittelbar bestimmen pädagogische Kommunikation quasi nach innen, auf die angesprochenen Personen, hin. Die Operation des Vermittelns hat ihren Bezugspunkt in Werten und Wissensinhalten, deren Tradierung im Kontext von Unterricht der Person des Lehrers zufällt. Ihr gegenüber steht die Operation der Aneignung, die den Bezug der Schülerinnen auf das kommunikativ vorliegende Vermittlungsangebot bezeichnet. Komplementär zur Differenz von Person und Individuum sind zwei Formen dieser Aneignung zu unterscheiden: eine kommunikationsbezogene, die in der Unterrichtsinteraktion auf die Schüler persönlich zugerechnet werden kann, und eine bewusstseinsförmige, die in den Köpfen der Schüler stattfindet und für die Interaktion im Klassenzimmer unerreichbar bleibt. Ähnlich wie Person und Individuum zwar unterschieden werden, aber dennoch als Unterschiedenes aufeinander bezogen sind, müssen auch kommunikations- und bewusstseinsförmige Aneignung als lose aneinander gekoppelt verstanden werden. Die Interaktion im Unterricht kann sich nur an den kommunizierten Beiträgen der Beteiligten orientieren. Sie repräsentieren die dem Unterricht zugewandte Seite der Schüler. Gleichzeitig kann die Schüleräußerung jedoch in der Unterrichtskommunikation als Platzhalter behandelt werden, der auf die individuelle, im „Kopf“ der Schüler stattfindende Aneignung verweist. Mit der Orientierung an den kommunizierten Aneignungsbeiträgen der Schüler gewinnt die pädagogische Kommunikation im Unterricht in jedem Fall das Maß an Halt, das sie braucht, um sich fortsetzen zu können. Anhand der Unterscheidung verstanden/nicht-verstanden kann sie im Bezug auf die Aneignungsbeiträge der Schülerinnen darüber befinden, wie weiterzumachen ist: im Falle von Verstehen mit dem Fortschreiten im Konzept der Unterrichtsstunde, im Falle von Nichtverstehen mit erneuten Vermittlungsversuchen oder – wenn gar nichts hilft – mit der kommunikativen Simulation von Aneignung durch die Einspeisung der beabsichtigten Aneignungsergebnisse durch den Lehrer.

An dieser Stelle ist deutlich zu erkennen, dass die zweiwertige Unterscheidung von Vermittlung und Aneignung gerade im Kontext der Form Unterricht durch ein Drittes zu ergänzen ist: Vermitteln und Aneignen beziehen sich im Unterricht auf dessen Gegenstand. Analog zur dreiwertigen Architektonik des systemtheo-

retischen Kommunikationsbegriffs, die zwischen Mitteilung, Information und Verstehen unterscheidet, ist auch die pädagogische Kommunikation im Unterricht eine dreiwertige: die von Vermittlung, Unterrichtsgegenstand (Inhalt/Thema) und Aneignung. Die pädagogische Tradition hat das, was inhaltlich in die pädagogische Kommunikation eintritt, als dritte Seite des didaktischen Dreiecks aufgefasst (vgl. Prange 1983, S. 35ff.). Gleichwohl ist mit dem Gegenstand nicht etwas gemeint, das der pädagogischen Kommunikation quasi objektiv vorgegeben ist, auch dann nicht, wenn – wie im Fall des Unterrichts – dieser seine zu behandelnden Gegenstände in hohem Maße der äußeren Umwelt verdankt (z.B. durch Stundenpläne, aber auch durch fachwissenschaftliche und mediale Diskurse). Pädagogische Kommunikation im Unterricht funktioniert nicht wie eine Trivialmaschine, die programmatische Vorgaben wie Lehrpläne und entsprechende Unterrichtsentwürfe nach festen curricularen Regeln in Outputs der Unterrichtsinteraktion transformiert. Gegenstände des Unterrichts gewinnen erst durch die Vermittlungs- und Aneignungsbeiträge der Beteiligten, d.h. durch ihre spezifische Thematisierung im Unterricht Form. Gegenstände der Kommunikation können somit als Medien verstanden werden, die in unterschiedlichen Kommunikationssystemen (Unterricht, Massenmedien, Öffentlichkeit) ihre jeweils eigenen Thematisierungsformen ausbilden.

In der Pädagogik gilt die Didaktik als derjenige regulative Entwurf, der den Unterricht dahingehend beobachtet, wie jener im Dreieck von Lehrerin, Schüler und Gegenstand seine „Sache“ pädagogisch so zum Sprechen bringt, dass die Spannung zwischen der didaktischen Aufbereitung des Gegenstandes und dem Gegenstand selbst Halt findet. Dabei gehe es darum, Vermittlungsprozesse so zu gestalten, dass weder didaktisiertes Schulwissen dabei herauskommt, welches dem Gegenstand nicht gerecht würde, noch Gegenstände so präsentiert werden, dass sie nicht vermittelbar seien (vgl. Gruschka 2002, S. 87-134). Pädagogischer Fluchtpunkt der hier unterstellten Einheitsvorstellung ist der „Bildungssinn“ des Gegenstandes, den es im Vermittlungsprozess auszuweisen gelte (ebd.). Gerade in Bezug auf diesen Anspruch wird eine systemtheoretisch informierte Beschreibung zum einen die Differenz von Vermittlung und Aneignung, zum anderen die von Gegenstand und Thematisierungsform deutlich herausstellen. Gegen eine vor Didaktisierung warnende Kritik lässt sich aus dieser Perspektive folglich zweierlei einwenden: Erstens ist die pädagogische Kommunikation im Unterricht nicht nur als Vermittlungsproblem zu behandeln. Die Differenz zwischen Vermittlung und Aneignung lässt die Annahme leerlaufen, Unterricht könne auf Absicht-Wirkungs-Kausalität eingestellt werden, d.h., jede noch so optimierte, am „Bildungssinn“ sich ausrichtende Vermittlung des Gegenstandes muss mit Schülerinnen als *end-user* rechnen, die in eigensinniger Weise selbst definieren, worin – wenn überhaupt – der „Bildungssinn“ eines Themas liegt. Das Resultat solcher Aneignungen ist weder unter Vermittlungs- noch unter Gegenstandsgesichtspunkten sicher vorzubestimmen. Zweitens operiert die Kritik an der „Stoffwerdung“ von Gegenständen im Unterricht

häufig unausgesprochen mit der Unterstellung, es gebe eine Möglichkeit, das Transformationsproblem, dass also aus Gegenständen der *Welt* Themen des *Unterrichts* werden, befriedigend zu lösen. Dem entgegen steht, dass sich der Unterricht als spezifische Formbildung pädagogischer Kommunikation in jedem Fall dem Umgang der Lehrerinnen und Schüler mit dem Gegenstand aufprägt. Der Unterricht bringt alles, was in ihm kommuniziert wird, in die ihm eigene Form. Gleichwohl schließt dies weder eine Kritik an Didaktisierungen aus noch die Möglichkeit, dass bestimmte Themen die Form Unterricht herausfordern, wenn nicht gar sprengen können. Das Verhältnis von Form und Thematisierung zu klären, ist eine empirische Frage. Dass im Unterricht Unterrichtswissen produziert wird, ist jedoch ein erwartbarer Befund.

3 Unterricht als Interaktion unter Anwesenden

Wenn man die Form Schulunterricht bestimmen will, ist zunächst ein Blick auf seine Selbstschließung als Interaktionssystem unter Anwesenden geboten. Beide Schließungsmerkmale – Interaktion und Anwesenheit – führen weitreichende Implikationen mit sich, die es im Folgenden zu erläutern gilt.

Noch gilt *Anwesenheit* als selbstverständliches Merkmal von Unterricht. Inwiefern sich diese Selbstverständlichkeit durch die Einführung neuer Kommunikationstechnologien (virtueller Unterricht) abschwächt, ist eine bislang nicht ausgelotete Frage. Man kann jedoch vermuten, dass der Erziehungsanspruch des Unterrichts, d.h. die pädagogische Absicht, auf Menschen *verändernd* einzuwirken, weiterhin nach Formen von Anwesenheit verlangt. Anwesenheit erhöht die Plausibilität, dass Lehrerinnen kommunikative Aneignungsformen der Schüler auf dahinterliegende, nicht beobachtbare individuelle Aneignungen beziehen und so pädagogisch erwirkte Veränderung behaupten können. In diesem Sinne ist Anwesenheit eine Bedingung dafür, dass die Verknüpfung von Person und Individuum unter den Vorzeichen von Erziehungsansprüchen pädagogisch glaubhaft kommuniziert werden kann. Für das mediale Prozessieren von rein kognitiven Lernangeboten an die Schüler scheint Anwesenheit hingegen keine notwendige Bedingung zu sein. Unterricht, der Erziehungsziele personenbezogen verfolgt, bleibt an die Anwesenheit von Schülerinnen und Lehrern gebunden – im Gegensatz etwa zur Schule als Organisation, die keineswegs auf die ständige Präsenz ihrer Mitglieder angewiesen ist.⁵

Sehr allgemein gesprochen bedeutet das Schließungskennzeichen Anwesenheit zunächst, dass in Interaktionssystemen wie dem Unterricht *Kommunikation* und *Wahrnehmung* ein komplexes Interpenetrationsverhältnis eingehen (vgl. Kieser-

⁵ Ein einfacher Hinweis verdeutlicht dies: Niemand käme auf die Idee, Schulferien mit der Auflösung der Organisation Schule gleichzusetzen.

ling 1999, S. 110ff.). Kommunikation und Wahrnehmung können beide als Informationsverarbeitungsformen verstanden werden. Ihr Verhältnis in Interaktionsprozessen wie denen des Unterrichts steht im Zusammenhang der Suche nach einer Lösung des Kontingenz- und Verstehensproblems, das für alle sozialen Situationen konstitutiv ist. Um das Verstehensproblem einordnen und seine Bedeutung für pädagogische Kommunikation unter Anwesenden ausloten zu können, scheint es zunächst lohnenswert, Überlegungen zur doppelten Kontingenz sozialer Interaktion, wie sie von der Systemtheorie formuliert worden sind, und das Goffman'sche Konzept der Selbstdarstellung zu verknüpfen.

3.1 Doppelte Kontingenz und Selbstdarstellung

Der Begriff doppelte Kontingenz bezieht sich auf das Verhältnis von Ego und Alter in der sozialen Interaktion. Luhmann beschreibt die Grundsituation der doppelten Kontingenz folgendermaßen: Zwei sinnbenutzende Systeme – unabhängig davon, ob es sich um soziale oder psychische Systeme handelt – sind sich gegenseitig intransparent, d.h., sie bestimmen ihr eigenes Verhalten durch komplexe selbstreferentielle Operationen, so dass sie für ihr Gegenüber nicht durchschaubar und prognostizierbar sind. In diesem Sinne sind sie sich gegenseitig *black boxes* (vgl. Luhmann 1984, S. 156). Die Interaktion kann die „Unergründlichkeit“ des menschlichen Wesens, um es in der anthropologischen Terminologie Helmuth Plessners (1953, S. 270ff.) zu formulieren, nicht auflösen. Das menschliche Bewusstsein ist mithin ein System selbsterzeugter Ungewissheit (vgl. Luhmann 2002, S. 104). Kein Teilnehmer am Unterricht, aber auch nicht die Unterrichtskommunikation selbst, kann folglich mit Gewissheit sagen, was gerade vor sich geht. Wie wird mit dieser Erfahrung, nicht wissen zu können, was Ego und Alter in ihrem Handeln bewegt und wie Ego und Alter das Handeln des jeweils anderen verstehen, sowie mit der daraus resultierenden Instabilität sozialer Interaktion im Unterricht umgegangen?

Folgt man Goffmans Beschreibung sozialer Interaktion, ist diese dadurch gekennzeichnet, dass jeder Beteiligte mit Darstellungsabsichten operiert, in die spezifische Konzeptionen seiner selbst eingewoben sind (vgl. Goffman 1969, S. 221). Der Einzelne handelt so, „daß er sich selbst absichtlich oder unabsichtlich *ausdrückt* und daß die anderen von ihm in bestimmter Weise *beeindruckt* werden“ (ebd., S. 6; Herv. i. O.). Das Selbst, d.h. die soziale Person, resultiert sowohl aus der Inszenierung durch den Darsteller wie auch aus Zuschreibungen seitens des Publikums. Goffman folgend ist die Person in diesem Sinne eine „dramatische Wirkung“ (ebd., S. 231). Offenkundig ist in Goffmans Inszenierungskonzept die Bedeutung von Wahrnehmungs- und Mitteilungsprozessen. Die gegenseitige und reflexive Wahrnehmung von Ego und Alter sowie dem, was sichtbar in der sozialen Situation geschieht, erzeugt ein fragmentarisches

Vorverständnis darüber, was gerade der Fall ist (vgl. Kieserling 1999, S. 123). Wahrnehmungen stellen so einen ersten Rahmen des Verstehens her. Gleichwohl können sie die doppelte Kontingenz sozialer Situationen nicht auflösen. Auch Kommunikation ist hierzu nicht in der Lage. Dennoch scheint es strukturell naheliegend, die präkommunikative Wahrnehmung einer Information um eine explizite Mitteilung zu ergänzen, d.h. mit der Initiierung eines ausdrucksbezogenen Kommunikationsangebotes zu reagieren. Diese „Nötigung“ zur Kommunikation in einer Situation unter Anwesenden liegt daran, dass es in Selbstdarstellungsprozessen und deren Wahrnehmung immer etwas gibt, das Alter anders auffasst, als es von Ego gemeint war. Die dann erforderliche Korrektur zwingt Ego dazu, die Selbstdarstellung um eine Mitteilung, wie erstere gemeint war, zu ergänzen und zu hoffen, dass Alter Information und Mitteilung in der von Ego gewünschten Weise versteht. Dass Alter Ego dann richtig versteht, darüber ist weiterhin jedoch keineswegs Gewissheit zu erlangen. Auch in der Kommunikation unter Anwesenden ist Missverstehen nicht ausgeschlossen, weil – systemtheoretisch gesprochen – Verstehen die Handhabung von Selbstreferenz ist (vgl. Luhmann 1986, S. 72). Verstehen, das konstitutiv zum Unterricht gehört, – Lehrerinnen erwarten, dass sie von den Schülerinnen verstanden werden und diese ihrerseits das Unterrichtsgeschehen verstehen; Schülerinnen wiederum erwarten, dass die Lehrerinnen sie und ihre Antworten verstehen –, kann damit nur als das aufgefasst werden, was die verstehende Seite für Verstehen hält. Verstehen schließt folglich immer Missverstehen ein.

Versucht man vor diesem Hintergrund das Verhältnis von Wahrnehmung und Kommunikation zu resümieren, ist festzuhalten, dass Wahrnehmungen einerseits ein brüchiges Vorverständnis für die Definition einer Interaktionssituation herstellen können. Da aber andererseits immer viel mehr sichtbar ist, als später zum Gegenstand der Kommunikation werden kann, produzieren Wahrnehmungen zwangsläufig eine enorm hohe Komplexität der Perspektiven. Die Notwendigkeit, diese Komplexität zu reduzieren, begünstigt dann den Übergang zu Kommunikationsprozessen. Genauso wenig wie die Informationsverarbeitungsform Wahrnehmung sind Kommunikationen in der Lage, die Unsicherheit und Ungewissheit in der Interaktion unter Anwesenden aufzulösen. Für Lehrer und Schüler bleibt damit im Unterricht intransparent, welche Motive den Absichten des einen zugrunde liegen und welche Wirkungen der eine in den Köpfen der vielen hervorruft.

3.2 Direkte und indirekte Kommunikation

Ein weiteres mit der spezifischen Konstitution des Unterrichts zusammenhängendes Merkmal ist die *Mehrdeutigkeit von Kommunikation*, die quasi die andere Seite des Verstehensproblems sozialer Interaktion bildet. Was ist die Ursache von Mehrdeutigkeit und welche Folgen ergeben sich mit Blick auf den

Unterricht? Zunächst begründet Sprache die Mehrdeutigkeit von Kommunikation. Sie kann in der Interaktion in bezeichnender und in assoziierender Weise verwendet werden. Zudem können Sprachverwendung und Körperausdruck auseinanderklaffen, eine Diskrepanz, die ebenfalls die Frage nach sich zieht, wie eine sprachliche Äußerung nun „wirklich“ gemeint war. Kieserling schlägt vor, für die potentielle Mehrdeutigkeit von Kommunikation die Unterscheidung von *direkter und indirekter Kommunikation* zu verwenden. Deren Hauptunterschied sieht er im Grad der Verbindlichkeit (vgl. Kieserling 1999, S. 147f.). Indirekte Kommunikation liegt für ihn vor,

„wenn der Absender in der anschließenden Kommunikation bestreiten kann, etwas mitgeteilt zu haben, und wenn andererseits der Empfänger bestreiten kann, etwas verstanden zu haben. Die Kommunikation läuft dann unter der Prämisse, daß (...) erstens die Bindung des Absenders an den Sinn des Gesagten und zweitens die Freiheit des Adressaten, das Gesagte entweder anzunehmen oder abzulehnen, suspendiert sind und bis auf weiteres in der Schwebe bleiben“ (ebd., S. 158).

Indirekte Kommunikation zeichnet sich folglich dadurch aus, dass Absender und Empfänger verneinen können, dass erstens überhaupt etwas stattgefunden hat und zweitens das Stattgefundene *die* Bedeutung hat, die der jeweils andere unterstellt. Indirekte Kommunikation bedeutet für ein Interaktionssystem, dass seine Selbstbeobachtung durch die Anwesenden immer mit Ambivalenz konfrontiert ist. Indirekte Kommunikation ist in Interaktionssystemen in der Regel am Rande lokalisiert, sie lebt quasi „parasitär“ von direkter Kommunikation, die jeder Interaktion das Maß an Eindeutigkeit verschafft, das notwendig ist, um Verstehen und damit Fortsetzbarkeit zu garantieren.

Zwei weitere Eigenschaften indirekter Kommunikation fallen mit Blick auf den Unterricht besonders ins Auge: In Bezug auf das soziale Verhältnis der beteiligten Lehrer und Schüler erlaubt indirekte Kommunikation die „Schonung der Selbstdarstellung von Anwesenden“ (Kieserling 1999, S. 167). Man deutet an, dass einem Äußerungen und Verhaltensweisen der anderen nicht gefallen, ohne auf diese Bewertung festgelegt werden zu können. Dies schafft gerade für erziehenden Unterricht Möglichkeiten, die durch Zensuren alleine nicht gegeben sind. Nach der weitgehenden organisatorischen Abschaffung von Kopfnoten stellt indirekte Kommunikation für den Lehrer eine Option dar, Selbstdarstellungspraktiken der Schüler jenseits der Selektionsfunktion von Noten zu bewerten. Umgekehrt gewinnen Schülerinnen einen Spielraum für Bewertungen gegenüber dem Lehrer, der die offizielle unterrichtliche Rollenordnung (wer bewertet wen) an entscheidender Stelle unterläuft. Mit diesem Hinweis auf Legitimation und Delegitimation ist bereits das zweite Kennzeichen indirekter Kommunikation eingeführt. In sachlich-normativer Hinsicht schließen Interakti-

onssysteme über indirekte Kommunikation das wieder ein, was sie offiziell ausgeschlossen haben (vgl. ebd.). Man kann an der Unterscheidung von direkter und indirekter Kommunikation folglich erkennen, was im Unterricht als Bereich legitimer Äußerungen gilt. Gerade beim erziehenden Unterricht, für den normative Absichten zur Verbesserung von Personen konstitutiv sind, entsteht durch indirekte Kommunikation eine Zone, in der als legitim anerkannte Redeweisen über Themen subtil sabotiert werden können. Wahrscheinlich ist, dass die Unterrichtskommunikation genau in den Sinnbereichen ambivalent und mehrdeutig (gemacht) wird, wo im Unterricht Gewissheit und Eindeutigkeit erwartet werden. Dabei wird es sich vor allem um diejenigen Themen handeln, in denen der Bereich legitimer Redeweise bereits durch gesellschaftliche Vorerwartungen moralisch und sachlich determiniert ist. Man kann entsprechend erwarten, dass die unterrichtliche Kommunikation über moralisch und politisch brisante Fragen über sorgfältig differenzierte Zonen legitimer und nichtlegitimer Thematisierung verfügt.⁶

Die voranstehenden Erläuterungen haben gezeigt, dass die Perspektive, Unterricht als ein Interaktionssystem unter Anwesenden zu beobachten, ein erstes Set von Rahmungen (doppelte Kontingenz der sozialen Interaktion, Möglichkeit der Ambiguierung der Interaktion durch indirekte Kommunikation) sichtbar macht, die der Dynamik der Interaktion selbst zurechenbar sind. Offensichtlich ist, dass diese Formung Auswirkungen auf den Versuch hat, im Unterricht pädagogische Absichten zu kommunizieren. In diesem Sinne konstituiert sich pädagogische Kommunikation im Unterricht unter Bedingungen von selbsterzeugter Ungewissheit und Unsicherheit.

4 Die Form Unterricht zwischen organisatorischer Strukturierung und kommunikativer Realisierung in der Interaktion

Augenfällig ist nun, dass der Unterricht trotz der Paradoxie der Nichterreichbarkeit der Schülerindividuen für die ihnen angesonnenen pädagogischen Absichten und trotz der Mehrdeutigkeit von Interaktion unter Anwesenden nicht bei erster Gelegenheit zusammenbricht.⁷ Die pädagogische Form Unterricht scheint Strukturen auszubilden bzw. kann auf Strukturen zurückgreifen, die wesentlich zu seiner *Stabilisierung* beitragen.

An dieser Stelle scheint es notwendig, das Verhältnis von Strukturbildung und Strukturierung, d.h. das Verhältnis von Selbst- und Fremdreferenz des Unter-

6 Dies ist zum Beispiel ein Befund unserer Studie zur Unterrichtskommunikation über das Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“ (vgl. exemplarisch die Fallrekonstruktion in Proske 2003).

7 Dass Unterricht trotz Nichtverstehen und trotz gegenläufigen Zielen von Schülern und Lehrern nicht zusammenbricht, ist auch der empirische Befund von Meyer/Jessen (2000).

richts genauer zu bestimmen. Erläutert wurde, dass pädagogische Kommunikation die strukturbildende Operation ist, auf deren Basis sich erziehender Unterricht selbstschließend ausdifferenziert. Unterricht konstituiert sich als *pädagogische* Veranstaltung dann, wenn es vermittlungs- und aneignungsbezogenen Interaktionen gelingt, ein rekursives Netzwerk zu bilden. Diese operative Strukturbildung ist als ein durchaus kontingentes und damit unwahrscheinliches Ereignis zu betrachten. Deren Wahrscheinlichkeit steigt in dem Maße, wie die Umwelt des Unterrichtssystems weitere Strukturen bereitstellt, die zum Abbau des Verstehensproblems im Unterricht beitragen und die Kontinuierung pädagogischer Interaktion ermöglichen.⁸ In diesem Sinne ist die Schließung des Unterrichts als Interaktionssystem unter Anwesenden nicht als eine hermetische zu verstehen, die Einflüsse von außen nicht zulassen würde. Vielmehr finden sich in der Umwelt des Unterrichts Strukturierungsfaktoren, die auf der einen Seite die Wahrscheinlichkeit pädagogischer Interaktion erhöhen und auf der anderen Seite dieser Kommunikation ihre spezifisch unterrichtliche Form aufprägen. Diese Faktoren lassen sich vor allem der *Organisation Schule* zurechnen. Das Verhältnis von Selbst- und Fremdreferenz artikuliert sich im Unterricht folglich als das *unentbehrliche Zusammenspiel* von (pädagogischer) Interaktion und (schulischer) Organisation:

„Auf Organisation geht zurück, daß die Interaktion anfangen und aufhören kann, daß sie planmäßig wiederholt werden kann und daß bei schlimmen Vorfällen das Geschehen als Entscheidung rekonstruiert und disziplinarisch geahndet werden kann. Im übrigen hält sich der Unterricht an sich selbst und an die Geschichte, die er jeweils selbst produziert“ (Luhmann 2002, S. 164).

In diesem Sinne formt die Organisation die pädagogische Interaktion, ohne sie jedoch überwachen und programmieren zu können.

Die Organisiertheit der modernen Form des Schulunterrichts wird ablesbar an ihrer Festlegung durch *rechtliche Bestimmungen* und vor allem an ihrer Administrierung durch *organisierte Entscheidungen* der kultuspolitischen und schulinternen Verwaltung. Resultat dieser Entscheidungen ist eine Form, die für das, was im Klassenzimmer passiert, bei aller Varianz strukturell kennzeichnend ist: der für Schüler verpflichtende schulformgetrennte, jahgangs- und klassenförmige Unterricht, der sich an Stundenplänen sowie staatlich festgelegten Stundentafeln und Lehrplänen orientiert, von ausgebildeten Lehrkräften gehalten wird und in öffentlich legitimierten Einrichtungen stattfindet (vgl. Klafki 1979;

8 Luhmann (2002, S. 142ff.) spricht an dieser Stelle von „framing“ und meint damit die Stabilisierung der pädagogischen Absicht durch Organisation und Profession. Die pädagogische Kommunikation kann sich nicht alleine an den Rationalitätskonzepten der beteiligten Individuen orientieren, um Form zu gewinnen. Sie bedarf der organisatorischen und professionellen „Respezifikation“.

Diederich/Tenorth 1997). In dieser Form hat sich der Schulunterricht nach der Trennung von der häuslichen Erziehung seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert Schritt für Schritt durchgesetzt (vgl. Petrat 1979). Systematisch betrachtet besteht die zentrale Leistung der Organisation Schule darin, dass sie es der pädagogischen Interaktion ermöglicht, sich im Gesamt des Unterrichtssystems zu verorten (vgl. Luhmann 2002, S. 161ff.). Die einzelne, flüchtige Interaktionssequenz wird über raum-, zeit- und sozialbezogene Entscheidungen, die die Organisation Schule immer bereits getroffen hat oder zukünftig treffen kann, in die Lage versetzt, zu erkennen, an welche pädagogischen Absichten und Entwürfe des Unterrichts sie anschließt. In diesem Sinne trägt die Organisiertheit der Form Schulunterricht in hohem Maße zur Stabilisierung der pädagogischen Kommunikation bei.⁹

4.1 Raumordnung

Als erste stabilisierende Struktur erweist sich die Raumordnung des Unterrichts, die in Form von *Schulklassen* zu seiner Schließung gegenüber „fremden“ Personen und externen Ereignissen beiträgt. Die räumliche Anwesenheit der Beteiligten im Klassenzimmer, die die Zugehörigkeit zu dieser und keiner anderen Gruppe ausdrückt, ist weder eine Frage des Zufalls noch als Reaktion auf den konkreten Verlauf der Unterrichtsinteraktion zu verstehen. Mit der *Anwesenheitspflicht* und der daraus abgeleiteten klassenförmigen Zuordnung nimmt der Unterricht vielmehr schulorganisatorische Regelungen in Anspruch, die im Interaktionssystem nicht jedes Mal neu zur Disposition gestellt werden müssen. Mit wessen Anwesenheit gerechnet werden darf, ist bereits vorab entschieden. Anwesenheit im Klassenzimmer und vor allem Anwesendbleiben können von daher nicht einem besonderen Interesse am Unterrichtsgeschehen zugerechnet werden. Im Unterricht (im Gegensatz etwa zu öffentlichen Diskussionsveranstaltungen, Filmvorführungen oder geselligen Gesprächen) gilt es als illegitim, den Raum nur wegen Desinteresse zu verlassen. Organisierte Anwesenheitsregelung schränkt nicht nur die für Interaktionen typische Flüchtigkeit ein, sondern verhindert auch, dass die Kontingenz der kommunikativen Situation bereits durch Verlassen einfach aufgelöst wird. Die räumliche Schließung gegenüber äußeren Ereignissen ermöglicht es dem Unterricht zudem, das Aufgreifen, das Weiterführen sowie das Fallenlassen von Themen weitgehend selbst zu kontrollieren und so ein eigenes Systemgedächtnis zu installieren. Räumliche Schließung bedeutet jedoch keineswegs, dass der Unterricht nicht mit externen Erwartungen der Behandlung von Themen konfrontiert ist. Interaktionssysteme lassen sich jedoch Gesprächsbeiträge nicht von außen im Detail vorschreiben. Im

9 Auf die Besonderheiten von organisierten Erziehungsinstitutionen als „lose gekoppelten Systemen“ kann hier nicht eingegangen werden. Ein aktueller Forschungsüberblick findet sich in Gomolla/Radtke (2002, S. 54ff.).

Gegenteil: Themen, für die der Rahmen zulässiger Beiträge z.B. durch Moralisierung bereits hochgradig vorherbestimmt ist, stellen für jede Interaktion, für Unterrichtsinteraktion aber ein besonderes Risiko dar. Entweder läuft die Kommunikation leer, weil Sanktionserwartungen die Wahrscheinlichkeit einschränken, dass Lehrerinnen und Schüler abweichende Beiträge in den Unterricht einspeisen. Oder der Unterricht bildet in hohem Maße räumliche Subsysteme auf der *Vorderbühne* und *Hinterbühne* der Interaktion aus. Die Ausdifferenzierung von Vorderbühne und Hinterbühnen des Unterrichts weist offensichtlich Parallelen auf zu dem bereits erläuterten Verhältnis von direkter und indirekter Kommunikation. Goffman hat die Unterscheidung von Vorder- und Hinterbühne eingeführt, um Differenzen von Darstellungspraktiken in der Interaktion auch räumlich zu erfassen. Während sich die Kommunikation auf der Vorderbühne vor allem an moralischen und instrumentalischen Normen orientiert und auf diese Weise versucht, das Problem der doppelten Kontingenz in Interaktionen, d.h. das Problem der Unsicherheit zu bearbeiten, ist die Hinterbühne dagegen der Ort der Darstellung, „wo das, was man (auf der Vorderbühne, M.P.) unterdrückt hat, in Erscheinung tritt“ (Goffman 1969, S. 104). „Durch die Hinterbühne versucht man sich gegen die deterministischen Ansprüche abzugrenzen, von denen man umgeben ist“ (ebd., S. 106). Entscheidend ist, dass der Unterricht die Ausdifferenzierung und Markierung von Vorder- und Hinterbühne z.B. über die Verteilung von Rederechten (Reden setzt Meldung und Worterteilung durch den Lehrer voraus) laufend selbst begünstigt. Verstärkt wird dieser Prozess dadurch, dass Unterricht permanent der Erwartung ausgesetzt ist, seinen Wissensbezug entlang der Unterscheidungen richtig-falsch, relevant-irrelevant, weiterführend-nichtweiterführend, d.h. entlang von Unterscheidungen zu organisieren, die genau Goffmans instrumentalischen Normen entsprechen. Unter solchen Bedingungen werden für Schüler Neben- und Hinterbühnen attraktiv. Sie können dort das kommunizieren, was sie auf der Vorderbühne nicht hätten laut sagen können. Gerade bei Themen, deren Rahmen zulässiger Beiträge eng gefasst ist, stellt folglich das Ausweichen der Kommunikation auf die Hinterbühne eine Option dar. Unter der Ausgangsfrage, wie sich der Unterricht als Interaktionssystem unter Anwesenden räumlich konstituiert, ist nun weniger die bloße Tatsache der Ausdifferenzierung von Vorder- und Hinterbühnen interessant, als vielmehr die reflexive Wahrnehmung dieser Differenzierung durch den Unterricht selbst. Die Hypothese in diesem Zusammenhang lautet, dass Nebenbühnen kein Störfall für das Interaktionssystem Unterricht sind, bloß weil sie etwa die moralischen und instrumentalischen Erwartungen des Unterrichts durchkreuzten. Das Interaktionssystem Unterricht selbst nimmt wahr, dass sich die Kommunikation in verschiedene Räume ausdifferenziert. Es kann entscheiden – und diese Entscheidung beschränkt sich nicht allein auf den Lehrer –, wann auf wahrnehmbare Prozesse im *Off* der Klasse einzugehen ist, wann hörbare Bemerkungen von dort in die Kommunikation auf der Vorderbühne eingespeist werden oder wann man besser auf Ignorieren setzt. In diesem Sinne

besteht die empirisch zu prüfende Frage darin, wie und wann die virtuose Handhabung der verschiedenen Bühnen durch alle Beteiligten zur Stabilisierung oder zur Destabilisierung des Unterrichts führt.

4.2 Zeitordnung

Pädagogische Kommunikation im Unterricht ist Kommunikation in der Zeit: Sie ist Fortsetzung von einem Ereignis zum nächsten. Unterricht wird für den Beobachter sichtbar in der Verknüpfung von Anfängen, Weitermachen, Unterbrechungen, Neuanfängen und Enden. Deutlich ist erkennbar, dass der Unterricht über eine zeitliche Ordnung verfügt, die formal durch die Unterscheidung von Episoden und Perioden gekennzeichnet ist (vgl. Luhmann 2002, S. 108). Während sich *Episoden* auf ereignishafte, thematische und personengebundene Sequenzen beziehen, die sich in der Interaktion unter Anwesenden konstituieren, referieren *Perioden* dagegen auf schulorganisatorisch vorgegebene Einteilungen: Eine Schulstunde dauert immer 45 bzw. 90 Minuten, ein Schultag setzt sich immer aus einer bestimmten Anzahl von Schulstunden zusammen, Fächer werden je nach Lehrplan mit einer bestimmten Wochenstundenzahl unterrichtet, für thematische Unterrichtseinheiten sehen die Richtlinien nicht nur eine bestimmte Stundenzahl, sondern auch eine bestimmte Reihenfolge und jahrgangsklassengebundene Periodisierung vor, in einem Schulhalbjahr müssen in einer bestimmten Häufigkeit Klausuren geschrieben werden usw. Offensichtlich ist, dass die schulorganisatorische Periodisierung wesentlich auf die Kompensation der episodischen Flüchtigkeit von Interaktionen und damit auf die Kontinuierung von Unterricht angelegt ist. Diese Präferenz für Kontinuität und Fortsetzbarkeit lässt sich als Versuch deuten, Zeit für die Verwirklichung pädagogischer Absichten zu gewinnen. Lehrpläne werden z.B. so arrangiert, dass Gegenstände einem Schüler in seiner Schulkarriere wiederholt begegnen, jede dieser Begegnungen jedoch auf einem höherem Niveau stattfinden soll. Unverkennbar ist, dass Periodisierung zu einem Mindestmaß an Synchronisation im Unterricht beiträgt. Themen können so relativ ereignisunabhängig in der nächsten Unterrichtsstunde fortgesetzt werden, weil mit Schülerpersonen gerechnet wird, die sich erinnern können. Wenn sie dies nicht können, wird es ihnen als persönlicher Makel zugerechnet, der Rückschlüsse auf Benotung zulässt.¹⁰ Ähnlich stabilisierend wirken sich andere Zeitarrangements des Unterrichts aus. Die soziale Konstitution des Unterrichts und seine Schließung gegenüber anderen Ereignissen in seiner Umwelt wären ohne das Läuten der Schulglocke kaum vorstellbar. Das akustische Signal stellt für alle Beteiligten wahrnehmbar einen negationsfesten Orientierungsrahmen dar, der weiteres Nachfragen erübrigt. Gleichwohl

10 Bei Luhmann (2002, S. 106) heißt es diesbezüglich: „Die Interaktion (im Unterricht, M.P.) garantiert (wie immer es psychologisch darum bestellt sein mag) Teilnehmer mit Gedächtnis, nämlich ‚Personen‘, so daß die Kommunikation an die ‚letzte Stunde‘ anknüpfen kann.“

scheint das Interaktionssystem Unterricht darauf angewiesen zu sein, den organisatorisch gesetzten Beginn auch nach innen hin mitzuteilen und so *kommunikationsfest* zu machen. Anders sind allein organisatorisch nicht zu erklärende Kommunikationsrituale wie die Inszenierung von Anwesenheitskontrollen im Klassenbuch oder – noch stärker – die Rekapitulierung der bereits abgehandelten Aspekte des Unterrichtsthemas („Was haben wir in der letzten Stunde gemacht?“) und der gleichzeitige Ausblick auf das heute zu Erarbeitende nicht zu verstehen. Unterricht muss seinen Anfang als Interaktionssystem immer auch selbst setzen, es kann sich nicht darauf verlassen, dass die Schule als Organisation dies erledigt. Noch deutlicher wird die Notwendigkeit von Selbstkonstitution, wenn man strikter nach der pädagogischen Konstitution des Unterrichts fragt. Dass sich der Unterricht als Kommunikationssystem konstituiert, bedeutet noch nicht, dass sich diese Kommunikation auf pädagogische Absichten einstellt. Im Gegenteil: Es ist zu erwarten, dass sich pädagogische Kommunikation immer auch gegen andere vor allem organisationsbezogene Kommunikationsformen (siehe das obige Beispiel der ritualisierten Anwesenheitskontrolle oder aber Vergewisserungen über Klausurtermine, Hausarbeitsabgabetermine usw.) durchsetzen muss. Man kann die im Unterricht allgegenwärtig kommunizierte Zeitknappheit als Indiz deuten, dass pädagogische Anfänge nicht selbstverständlich sind. Das Unterrichtssystem kann nur die Gelegenheiten nutzen, die sich zum pädagogischen Anfangen in der Kommunikation unter Anwesenden einstellen. Welche konkreten Bedingungen pädagogisches Anfangen jedoch wahrscheinlicher machen, ist wiederum eine empirisch zu prüfende Frage.

4.3 Rollenordnung

Organisatorisches Stabilisierungsmittel in sozialer Hinsicht ist die Ausdifferenzierung von *Rollen*. Bereits Goffman sieht die Inszenierungsstrategien von Personen wesentlich in rollenförmigen Erwartungen von Institutionen verankert (1969, S. 231). Rollenschemata wie die von Lehrer und Schüler im Unterrichtssystem können als Direktive sowohl für die Personenwahrnehmung wie auch für deren kommunikative Adressierung verstanden werden. Auf der Basis dieser Direktive wird im Unterricht dann das Rederecht der Beteiligten geordnet: Lehrer dürfen immer reden, Schüler dagegen müssen sich melden, d.h. darauf hoffen, dass sie vom Lehrer wahr- und „dran“genommen werden. Der Verlauf der Interaktion und damit die Inszenierungsmöglichkeiten vor allem der Schüler werden vom Lehrer durch Fragen und Anweisungen zu steuern versucht. Den Schülern kommt dabei eine deutlich passive Rolle zu: Diese ist eher darauf beschränkt, Antworten zu geben, als eigenmächtig neue Themen der Unterrichtskommunikation zu setzen; sie gewährt (nur) die Möglichkeit, Abweichungen und Störungen vom erwarteten Verlauf zu etablieren, ohne selbst über die Definitionsmacht zur Bestimmung von Normalität zu verfügen. Im unmittelbaren

Anschluss an das Lehrer-Schüler-Rollenschema und ohne behaupten zu wollen, dass rollenkonformen Steuerungsabsichten immer Erfolg beschieden wäre, etabliert sich im Unterricht eine spezifische Ordnungserwartung, die in ihrer kommunikativen Gestalt charakteristisch für die Form Unterricht ist. Die sequentielle Grundbauform pädagogischer Kommunikation im Unterricht besteht aus der *Initiierung* durch den Lehrer (Auftrag/Frage), der *Erwiderung* durch den Schüler (Antwort) und der abschließenden *Bewertung* des Beitrages durch den Lehrer (vgl. Mehan 1979). Allein die Tatsache, dass über diese Grundbauform alle am Unterricht Beteiligten reflexiv verfügen, kann den Verlauf der Interaktion in stabilere Bahnen lenken. In Interaktionskrisen besteht immer die Möglichkeit, sie zu aktualisieren und so Spielraum für weiteres Agieren zu gewinnen.

5 Der gesellschaftliche Bezug der Form Schulunterricht: Selektion

Die Organisation Schule ist schließlich auch diejenige Instanz, die die Erwartungen der Gesellschaft und insbesondere die des Beschäftigungssystems mit dem und in den Unterricht vermittelt. Wenn die pädagogische Absicht im Unterricht darin besteht, die soziale Anschlussfähigkeit von Personen durch die Vermittlung von Lebenslaufrelevantem zu erhöhen, dann macht bereits dieses Ziel das Eigeninteresse unterrichtlicher Kommunikation an einer Bezugnahme auf Erwartungen der gesellschaftlichen Umwelt deutlich. Denn nur aus der Gesellschaft, vermittelt über die Organisation Schule, erhält die pädagogische Interaktion im Unterricht Hinweise darüber, wie sie Lebenslaufrelevantes unterscheiden soll (vgl. Luhmann 2002, S. 143f.). Welche Hinweise auf Anschlussfähigkeit finden sich in der Gesellschaft? In welcher Weise wird also der Unterricht mit den an die Schule adressierten Erwartungen verknüpft?

Der systemtheoretische Vorschlag lautet an dieser Stelle zunächst ganz allgemein: auf der Basis der kommunikativen Operation „Selektion“ (vgl. Kade 2003). Differenzierter betrachtet taucht Selektion im Kontext von Schulunterricht in mindestens dreifacher Gestalt auf: Bereits die Rekonstruktion der rollenförmigen Grundbauform pädagogischer Interaktion im vorherigen Abschnitt hat deutlich gemacht, dass deren abschließender Zug – nach Lehrerinitiierung und Schülererwiderung – in einer Feststellung und Bewertung des Aneignungsbeitrages der Schülerin besteht. Selektion nimmt in der pädagogischen Interaktion zunächst die Gestalt einer Evaluation der Schülerinnenaneignung entlang der Unterscheidung „entspricht/entspricht nicht der Vermittlungsabsicht“ bzw. kürzer gefasst „richtig/falsch“ an. Diese erste Selektionsform wird dann immer stärker organisationsbezogen verdichtet: Die zweite Gestalt, in der Selektion im Unterricht vorkommt, besteht in expliziten Prüfungen und Klausuren, in denen die Lernleistung der Schülerinnen organisationsfester in Form von Noten markiert wird. Schließlich aggregiert die Schule diese Markierungen zu besseren und schlechte-

ren Zeugnissen und Zertifikaten, die dann weiterführenden Erziehungs- und Ausbildungsorganisationen und schlussendlich dem Beschäftigungssystem Hinweise für eigene Entscheidungen wie Aufnahme oder Einstellung liefern. Die Koppelung von Schule und Gesellschaft wird folglich im Unterricht ablesbar an einer sekundären Codierung der Interaktion durch verschiedene „Selektionskommunikationen“. Sie allesamt sind daran beteiligt, die pädagogische Erreichbarkeit der Schülerinnen im Unterricht für die Konstruktion von Schulkarrieren zu nutzen. Mit der Herstellung von Schulkarrieren orientiert sich der Unterricht an einem grundlegenden Prinzip moderner Gesellschaften, die die Verteilung von Chancen und Zugangsberechtigungen nicht mehr nach dem Prinzip Herkunft kommunizieren können, sondern auf Leistung und deren Zertifizierung umgestellt haben. Die Orientierung am Karriereprinzip ist der entscheidende Hinweis, den die gesellschaftliche Umwelt dem Unterricht für seine externe Anschlussfähigkeit gibt. Und wie die Grundbauform pädagogischer Kommunikation im Unterricht zeigt, ist das Interaktionssystem in der Lage, das karriereorientierte Selektionsprinzip direkt in die eigenen Operationen einzubauen und als bewertende Kommunikation für die Überprüfung der Schüleraneignungen zu nutzen. An der Eigenständigkeit der Adaption und Verdichtung des Selektions- und Karrieremusters zeigt sich somit erneut die Selbstschließung pädagogischer Kommunikation im Unterricht bei gleichzeitiger struktureller Koppelung zwischen Interaktion, Organisation und Gesellschaft.

Aus der Perspektive des Interaktionssystems ist gleichwohl daran zu erinnern, dass alle Beteiligten die doppelte Codierung der pädagogischen Interaktion wahrnehmen und gegebenenfalls in einem reflexiven Schritt selbst in den Unterricht einspeisen können. Wenn der Lehrer seine Ziele aneignungsbezogen vermitteln will, dann ist in dieser Kommunikation aus Sicht der Schüler nicht nur die gute pädagogische Absicht enthalten, sondern auch die Möglichkeit, jeden ihrer Beiträge mit einer Bewertung zu versehen. Gerade dieses unhintergehbare Oszillieren zwischen guter Absicht und Bewertung ist ein zentrales Kennzeichen der pädagogischen Kommunikation in der Form Schulunterricht.¹¹ In diesem Oszillieren wird erneut der Hiatus zwischen Individuum, auf das die gute Absicht gerichtet ist, und Gesellschaft, die „leistungsgerechte“ Beurteilungen erwartet, erkennbar, der allen Formen pädagogischer Kommunikation konstitutiv unterlegt ist. Wenn Schüler in ihren Aneignungsbeiträgen folglich auf Vermittlungsansinnen reagieren, ist deshalb immer mitzudenken, dass sie wissen, dass diese für gesellschaftlich nutzbare Bewertungen verwendet werden können. Entsprechend muss der Unterricht mit Schülern rechnen, die solche Vermittlungsansinnen immer aus zwei Gründen verweigern können: erstens als Ablehnung der spezifischen thematischen Prämissen einer Vermittlungsabsicht und zweitens als

11 Es ist auch dann präsent, wenn es im Unterricht um erzieherisch-moralische Fragen geht, die sich auf den ersten Blick einer zertifizierbaren Bewertung entziehen, weil sie in den Bereich persönlicher Überzeugungen der Schüler hineinreichen.

Ablehnung der Tatsache, dass Schüleraneignung in der Form Schulunterricht immer auch der Herstellung einer Schülerkarriere dient, die dann von anderen gesellschaftlichen Teilsystemen weiterprozessiert werden kann.

6 Schlussfolgerungen und Forschungsperspektiven

Aus der in diesem Beitrag vorgenommenen *redescription* pädagogischer Interaktion im Unterricht lassen sich zwei Schlussfolgerungen ableiten, die spezifische Forschungsfragen für die gegenwärtig hochgradig nachgefragte Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung nach sich ziehen.

Auf einer theoriebezogenen Ebene rückt ein systemtheoretisch informierter Zugang die operative Realisierung des Unterrichts als Formbildung pädagogischer Kommunikation in den Fokus der Analyse. Gegen jede Spielart eines außengeleiteten Determinismus, der nach PISA häufig im Gewand einer betriebswirtschaftlich inspirierten *output*-Steuerungseuphorie auftritt, zeigt die hier vorgelegte Rekonstruktion die Selbstschließung pädagogischer Kommunikation im Unterricht. Genauso wenig wie organisatorische Regeln kausal sicherstellen können, dass sich die Interaktion im Klassenzimmer auf pädagogische Absichten einstellt, können effizienzorientierte Maßnahmen zur Schulentwicklung oder Ratgeber zur Unterrichtslenkung garantieren, dass sich die pädagogische Interaktion an ihren Rezepten ausrichtet. Während Schulentwicklungs-Maßnahmen in der Regel auf der Basis eines kausalen Nexus zwischen Organisationsentwicklung und Verbesserung der Unterrichtsinteraktion argumentieren, unterstellen Unterrichts-Ratgeber ein Modell, in dem die Unterrichtsinteraktion einseitig den Vermittlungsabsichten der neuesten Didaktikprogramme folgt, keine Verstehenskontingenzen kennt und nur Schüler vorsieht, deren pädagogische Empfänglichkeit im Sinne einer Offenheit für die eigenen Absichten immer schon als gegeben behauptet wird. Wenn also vor dem Hintergrund der gegenwärtig kommunizierten Reformerwartungen an Schule und Unterricht ein Modell kausaler Außensteuerung ausfällt, dann besteht die theoretisch interessante Frage darin, ob und, wenn ja, wie der Unterricht diese Erwartungen in das eigene Operieren einbaut. Sicher ist, dass die Intensivierung von Vermittlungstechniken nicht den Generalschlüssel für einen besseren Unterricht liefert.

Auf einer empiriebezogenen Ebene scheint das Konzept pädagogischer Interaktion in der Form Unterricht eine Reihe anschlussfähiger Forschungsfragen zu generieren: Wenn pädagogische Kommunikation auch in der organisatorisch stabilisierten Form Unterricht flüchtig und mehrdeutig ist, dann werden die konkreten Interaktionsverläufe in ihrer Diskontinuität und Kontingenz zu einem bevorzugten Untersuchungsgegenstand. In zeitlicher Hinsicht stellt sich dabei die Frage, wie Übergänge zwischen unspezifischer, organisationsbezogener und pädagogischer Kommunikation markiert werden. Aufschlussreich wären vor

allem empirische Befunde darüber, wie im erziehenden Unterricht das Verhältnis zwischen kognitiver Wissensvermittlung und moralischer Erziehung gehandhabt wird. Darauf bezogene Schüleraneignungen unterscheiden sich darin, dass Letztere in weit höherem Maße nur in der Interaktion beobachtet werden können und kaum organisationsbezogenen Aggregationen wie z.B. Klausuren zugänglich sind. Im räumlicher Hinsicht interessiert ebenfalls auf der Folie von Übergängen die Handhabung der Unterscheidung von Vorder- und Hinterbühne durch die Beteiligten. Welches sind die Momente, an denen auf die Hinterbühnen ausgewichen wird, und wie vollzieht der Unterricht Wiedereinschlüsse? In sozialer Hinsicht rückt die Professionalität aller Beteiligten (nicht nur der Lehrer) im Umgang mit der Form Unterricht in den Blick.¹² Inhaltlich schließlich stellt sich die Frage nach der Strukturlogik der unterrichtlichen Konstruktion von Themen und deren Verhältnis zu außerunterrichtlichen Wissensquellen, die heute vor allem im Bereich der Massenmedien zu verorten wären.

Unschwer ist zu erkennen, dass in diesem Beitrag davon ausgegangen wird, durch das Konzept pädagogischer Kommunikation in der Form Unterricht Spielräume für eine eigenständige erziehungswissenschaftliche Perspektive auf die Zukunft von Unterricht zu gewinnen. Diese will weder pädagogischen Ansprüchen eine Absage erteilen noch glaubt sie, ihr Heil in Reformversprechen suchen zu müssen.

Literatur

- Combe, A./Helsper, W.: Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim 1994
- Diederich, J. (Hrsg.): Erziehender Unterricht – Fiktion oder Faktum. Frankfurt/M. 1985
- Diederich, J.: Didaktisches Denken: Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der allgemeinen Didaktik. Weinheim/München 1988
- Diederich, J./Tenorth, H.-E.: Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin 1997
- Dreeben, R.: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt/M. 1980
- Fend, H.: Theorie der Schule. München 1980
- Goffman, E.: Wir spielen alle Theater. Die Selbstdarstellungen im Alltag. München 1969
- Gomolla, M./Radtke, F.-O.: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen 2002
- Gordon, T./Lahelma, E.: First Day in Secondary School: Learning to be a 'Professional Pupil'. In: Educational Research and Evaluation 3 (1997), H. 2, S. 119-139
- Gruschka, A.: Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Wetzlar 2002

12 Vgl. die in diesem Zusammenhang aufschlussreiche Untersuchung zum ‚professional pupil‘ von Gordon/Lahelma (1997).

- Hollstein, O./Meseth, W./Müller-Mahnkopp, C./Proske, M./Radtko, F.-O.: Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie. Frankfurt/M. 2002
- Kade, J.: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1997, S. 30-70
- Kade, J.: Irritationen – zur Pädagogik der Talkshow. In: Gogolin, I./Lenzen, D. (Hrsg.): Medien-Generation. Opladen 1999, S. 151-181
- Kade, J.: Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Kommunikation über das/dem/im Erziehungssystem. Erziehungswissenschaftliche Fragen an die Systemtheorie. Frankfurt/M. 2003 (im Druck)
- Kade, J./Seitter, W./Kroschel, M./Mohr, R.: Wissensgesellschaft. Umgang mit im Kontext zweier sozialer Welten vor dem Hintergrund der universellen Institutionalisierung des Pädagogischen. Frankfurt/M. 2002 (unveröffentlichter Arbeitsbericht an die DFG)
- Kieserling, A.: Interaktion unter Anwesenden: Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt/M. 1999
- Klafki, W.: Analyse der Schule als organisierte Institution. In: Ders. u. a (Hrsg.): Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden. Bd. I, Frankfurt/M. 1979, S. 153-193
- Luhmann, N.: Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen 1975, S. 9-20
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Frankfurt/M. 1984
- Luhmann, N.: Systeme verstehen Systeme. In: Ders./Schorr, K.E. (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1986, S. 72-117
- Luhmann, N.: Die Form „Person“. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 4. Die Soziologie und der Mensch. Opladen 1995, S. 142-154
- Luhmann, N.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M. 2002
- Mehan, H.: Learning Lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge/Mass. 1979
- Meyer, M./Jessen, S.: Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000), H. 5, S. 711-730
- Parsons, T.: The school class as social system: Some of its functions in American society. In: Harvard Educational Review 29 (1959), S. 297-318
- Petrat, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750–1850. München 1979
- Plessner, H.: Zwischen Philosophie und Gesellschaft: Ausgewählte Abhandlungen und Vorträge. Bern 1953
- Prange, K.: Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn 1983
- Proske, M.: Pädagogik und Dritte Welt. Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme. Frankfurt/M. 2001

- Proske, M.: Pädagogisierung und Systembildung: Das Pädagogische im gesellschaftlichen Umgang mit dem Dritte-Welt-Problem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (2002), H. 2, S. 279-298
- Proske, M.: Kann man in der Schule aus der Geschichte lernen? Eine qualitative Analyse der Leistungsfähigkeit der Form Unterricht für die Vermittlung des Nationalsozialismus und Holocaust. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung 4 (2003), H. 3 (in Vorbereitung)
- Weinert, F.E.: Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Ders. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen 1996, S. 1-48

Institutionelle Selbstpräsentation von Weiterbildungseinrichtungen – Reflexion pädagogischer Organisationskultur an institutionellen Schlüsselsituationen

Ortfried Schöffter

1 Auf dem Weg zu einem handlungshermeneutischen Organisationsbegriff

Einer der wirkungsvollsten modernen Mythen umfasst die Vorstellung, die man mit dem Begriff „Organisation“ verbindet.¹ Dies gilt besonders für den naiven Realismus des gesunden Menschenverstandes, demzufolge Organisation als ein konkretes Ding erscheint, das sich wie physische Gegenstände erkennen und handhaben lässt.

In einem solchen Verständnis wird es möglich, eine Organisation zu „betreten“, sich „in ihr aufzuhalten“ oder sie zu „verlassen“. Die Aussage: „Ich war gestern in der Volkshochschule“ erhält in diesem Alltagsverständnis ihren selbstverständlichen Sinn, auch wenn der Sprecher nur in einem Schulgebäude des nahen Mittelstufenzentrums war und erst nach längerem Suchen ein Klassenzimmer gefunden hatte, an dessen Tür ein provisorischer Hinweis klebte, dass der Abendkurs leider wegen mangelnder Beteiligung ausfallen muss.

1 Diese Formulierung zielt auf eine ethnomethodologische Deutung des Organisationsbegriffs. Vgl. einführend: Sanday 1979; Barley 1983. Über eine dem Begriff zugrundeliegende lebensweltliche Verankerung hinaus ist für das Verständnis der folgenden Argumentation jedoch sein Gebrauch als wissenschaftlicher Terminus zu beachten: vgl. ausführlich die Darstellungen in Schöffter 2001.

- Unter **Institution** soll die soziale Ausdifferenzierung eines gesellschaftlichen Funktionssystems (wie Wirtschafts-, Rechts- oder Bildungssystem) verstanden werden, was in unterschiedlichen Varianten (u.a. auch organisatorischen Formen) geschehen kann.
- Der Begriff **Organisation** bezeichnet hierbei das Aufdauernstellen eines spezifischen Typs sozialer Systeme, der Kommunikationskontexte auf der Grundlage von Entscheidungen (bzw. gegenseitiger Zuschreibung von Entscheidungen) konstituiert und autopoietisch reproduziert. Organisation bietet in der gegenwärtigen Gesellschaft in der Regel die operationalisierungsfähigen Realisierungsformen für institutionalisierte gesellschaftliche Funktionen und sind daher ausgewählten, für ihr Handeln sinnkonstituierenden Funktionssystemen strukturell zugeordnet (Leitinstitutionen).
- Mit dem Begriff **Einrichtung** wird im Folgenden der Aspekt von Organisation bezeichnet, wie er unter einer administrativen Perspektive als betriebliche Selbstbeschreibung zum Ausdruck kommt und über diese Relevanz charakteristische Innen/Außen-Grenzen konstituiert und über den der Leistungsaspekt des Funktionssystems praktisch umgesetzt wird.

An derartigen Grenzfällen wird erkennbar, welch geringfügige symbolische „Kontextmarkierungen“² in einer Kultur notwendig sind, um die soziale Konstitution dessen zu ermöglichen, was wir „Organisation“ nennen. Besonders eindrucksvoll wird unser naives Realitätsgefühl verstärkt, wenn Organisationen an räumlich, zeitlich und sozial verfestigte Strukturen gebunden als kollektives Phänomen dinghafter Erfahrung zugänglich werden.

Hier ist einer der Gründe zu vermuten, weshalb es als Ziel vieler Organisationen beschrieben wird, sich architektonischen Ausdruck zu verleihen. In der Tat stellt es offenbar einen qualitativen Sprung dar, wenn eine VHS „ihr eigenes Haus“ besitzt, über dessen Portal ihr Schriftzug und Emblem prangt. In der alltäglichen Wahrnehmung des common sense (vgl. Geertz 1983) verschmelzen die vielfältigen Formen architektonischer, graphischer und territorialer Selbstbeschreibung einer Organisation zu einer mehr oder weniger geschlossenen Einheit.

Erreicht eine Organisation hierdurch ein gewisses Maß an dinghafter Kompaktheit, so lässt sich mit ihr „umgehen“, wie mit einem Individuum: Man „nimmt mit ihr Kontakt auf“, lässt sie „Stellung nehmen“, vergleicht Exemplare unterschiedlicher Gattung oder interessiert sich für ihr Selbstbild und die Art ihrer Selbstdarstellung in der Öffentlichkeit.

1.1 Abkehr von instrumentellen Organisationskonzepten

Eine verdinglichende Konzeption von Organisation ist nicht nur für den naiven Realismus des Alltagsverständnis mit seinen als „natürlich“ empfundenen Selbstverständlichkeiten und pragmatischen Vereinfachungen typisch, sondern auch für managementtheoretische Beschreibungen der Organisationsforschung. Besonders die instrumentell orientierten Organisationskonzepte der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre nach Kosiol beruhen auf alltäglichen Prämissen und institutionellen Selbstbeschreibungen und versuchten von hier aus – zumeist unter der Perspektive der Leitung und des Managements – eine rationale, wissenschaftlich reflektierte Steuerung der Entscheidungs- und Handlungsabläufe zu erreichen.

Unter einem instrumentell reduzierten Verständnis werden die impliziten Prämissen selbst nicht reflexionsfähig, was bei dieser Zielsetzung zwar nicht als Mangel empfunden wird, den betreffenden Ansätzen jedoch den Status einer Sonderperspektive verleiht, die nur unter bestimmten Voraussetzungen Gültigkeit beanspruchen kann (vgl. Weick 1976; Wilkins/Ouchi 1983).

2 Zum Begriff der Kontextmarkierung vgl. Bateson 1981; vgl. den Übertragungsversuch des Kontextbegriffs bei: Schäffter 1984, S. 54f.; sowie zur Konstitution sozialer Wirklichkeit durch räumliche Kontextmarkierungen: Schulze-Göbel 1984.

Wo die Abhängigkeit der traditionellen Organisationswissenschaften von der Managementperspektive nicht als Problem erkannt wurde, konnte sich der alltägliche Glaube an die quasi objektive Dinghaftigkeit der verschiedenen sozialen Erscheinungen, die man „Organisation“ nennt, geradezu von wissenschaftlichen Organisationskonzepten bestätigt sehen. Hierdurch hat sich auch die Vorstellung durchgesetzt, Organisationen „seien“ ontologisch bestimmbare, zielgerichtete, rational strukturierte abgrenzbare Einheiten, die sich von ihren Umwelten sinnvoll isolieren und planvoll manipulieren ließen.

Aus einer solchen Perspektive mussten nun alle Institutionen, die normativen Prämissen einer „funktionalen Organisation“ nicht entsprachen, als zwar empirisch vorfindbare, aber als defizitäre Abweichungen vom „Idealtypus“ rationaler Organisation erscheinen. Bedauerlich für die Organisationsforschung war dabei nur, dass sie aufgrund dieser Prämissen immer weniger in der Lage war, das reale Funktionieren von Organisationen wie Schulen, Krankenhäuser oder Weiterbildungseinrichtungen zu erklären (vgl. Ouchi/Wilkins 1985; Terhart 1986).

In eine Krise gerieten die traditionellen Ansätze, als festgestellt werden musste, dass man die unterschiedlichen Arbeitsformen japanischer und amerikanischer Industriebetriebe bei identischer Formalorganisation mit den herkömmlichen Konzepten nicht hinreichend theoretisch erklären konnte (vgl. Ouchi/Wilkins 1985, S. 468; Sakuma 1985).

Es wurde unübersehbar, dass die bisherigen Erklärungsansätze als Sonderfälle kulturspezifischer Selbstbeschreibungen relativiert werden müssen. Dies bezieht sich insbesondere auf ihre Präferenz für klare Innen/Außen-Abgrenzungen, klare hierarchische Kontroll-, Informations- und Entscheidungslinien und für operationalisierte Zweck/Mittel-Relationen. Alles dies ist zwar für spezifische Organisationskulturen zutreffend, lässt sich aber nur als besondere Form ihrer institutionellen „Selbstbeschreibungen“ auffassen, die sehr unterschiedliche Varianten aufweisen können.

Überwindet man hingegen derartige Einengungen, wie dies seit einiger Zeit in der neueren Organisationsforschung geschieht³, so löst sich die vermeintliche Geschlossenheit funktionaler Organisation in ein heterogenes Spektrum unterschiedlicher Selbstbeschreibungen auf, von denen keine die Organisation als Gesamtheit repräsentieren kann, die jedoch in ihrem komplementären Zusammenspiel elementare Prozesse des „sense-making“ (Weick) auslösen, durch die schließlich das, was wir als „Organisation“ erleben, in immer neuen Prozessen täglich reproduziert wird. Organisation stellt daher ein Resultat von Selbstbeschreibungen in dem Sinne „soziale Realität“ dar, wie es in dem berühmten

3 Vgl. als Überblick: Weick 1985; in Bezug auf Einrichtungen der Erwachsenenbildung: Schöffter 1987a, S. 33-42, 1988.

Thomas-Theorem formuliert wird: „If men define situations as real, they are real in their consequences.“

In Abkehr zu den klassischen Einheitskonzepten lässt sich Organisation nach dem Konzept „lose verkoppelter Systeme“ (vgl. Weick 1976, 1985) als eine Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven, Selbstbeschreibungen und Arbeitsprozesse verstehen. Dies ermöglicht erheblichen Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Beschreibung empirisch vorfindbarer Weiterbildungseinrichtungen.

Sieht man ihre Alltagsrealität nicht mehr allein durch die Brille zweckrationaler Organisationskonzepte, so stellt sich nicht mehr die Frage, was der Organisation einer Bildungseinrichtung an Eindeutigkeit fehlt, sondern der Blick wird frei für die unterschiedlichen Möglichkeiten, mit denen eine Organisation ihre besonderen synergetischen Mechanismen des sense-making ausbildet, um die für sie wichtigen Zusammenhänge als soziale Realität zu konstituieren und aufrechtzuerhalten. Es ist eben diese Fragestellung, weswegen in der Organisationsforschung seit einiger Zeit Konzeptionen der Organisationskultur (vgl. Sackmann 1983; Smircich 1983; Gregory 1983) stärkere Berücksichtigung finden.

In diesem Zusammenhang gilt es zu beachten, dass „Organisationskultur“ nicht als etwas zu denken ist, das zur „objektiven Datenlage“ einer Einrichtung als zusätzliches Merkmal hinzukommt. Vielmehr ist sie als ein konstitutiver Sinnzusammenhang anzusehen, durch den eine Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven aufeinander beziehbar wird. Eine Organisationskultur kann daher ohne weiteres durch besondere Betonung formaler und technisch operationalisierter Selbstbeschreibungen gekennzeichnet sein – wesentlich ist dabei, dass auch dies nur eine von vielen empirisch vorfindbaren Varianten darstellt und sich das Spektrum unterschiedlicher Möglichkeiten weiter öffnet, als es bisher eine administrativ verengte Sichtweise erkennen ließ.

Hierdurch werden gerade die Institutionenformen der Erwachsenenbildung für Organisationstheorien interessant, während umgekehrt zu hoffen ist, dass sich mit der Emanzipation der Organisationsforschung von sozio-technisch verengten Managementtheorien auch Möglichkeiten für die Entwicklung von Organisationstheorien der Erwachsenenbildung auftun werden.

Da sich nun das Interesse der neueren Organisationsforschung darauf richtet, die jeweils spezifischen Koppelungsmechanismen einer Institutionenform herauszuarbeiten, erhalten alle Formen institutioneller Selbstbeschreibung eine grundlegende Bedeutung. Die Organisationskultur einer Einrichtung lässt sich sowohl in kognitionstheoretischer wie in symbolischer Deutung (vgl. Smircich 1983) als System aufeinander bezogener und sich komplementär ergänzender Selbstbeschreibungen auffassen. Um die Tragweite dieser Aussage zu ermessen, wird es

an dieser Stelle nötig, kurz die konstitutive Funktion von Selbstbeschreibungen in sozialen Systemen zu erläutern.

2 Autokommunikation als basaler Koppelungsmechanismus

Wie bereits ausgeführt, „besteht“ eine Organisation weder aus Menschen, Gegenständen, technischer Ausrüstung oder Räumen, wie dies möglicherweise in den Selbstbeschreibungen mancher Institutionen vereinfachend unterstellt wird, sondern sie bietet als soziales System eine jeweils besondere Form, Kommunikation als Entscheidungsverläufe zu strukturieren und miteinander zu verknüpfen.⁴

Eine Analyse organisierter Sozialsysteme muss sich daher darauf beziehen, welche Formen von Kommunikation jeweils zugelassen bzw. gefördert und wie unterschiedliche Kommunikationssequenzen verkoppelt und zu einem situationsübergreifenden „zeitfesten“ System stabilisiert werden. Wesentlich ist nun in diesem Zusammenhang, dass ein System, das sich auf der „Emergenzebene“ von Kommunikation herausbildet, immer nur über Kommunikation auf sich selbst zurückwirken kann (vgl. Luhmann 1981, 1987). Aufgrund dieser Prämisse erhalten „autokommunikative Prozesse“⁵ einen zentralen Erklärungswert für die Konstitutionsbedingungen und für die spezifischen Realisierungsformen einer Organisationskultur. Was ist damit gemeint?

Angeknüpft wird an dem Unterschied zwischen linearer und reflexiver Kommunikation. Während Konzepte linearer Kommunikation implizieren, dass Information vom Sender zum Empfänger im Sinne eines unmittelbaren Transfers übertragen wird, bieten Konzepte reflexiver Kommunikation eine komplexere Sicht, derzufolge Information erst im Prozess der kommunikativen Interaktion entsteht und dabei durch die Kognition des Senders, durch das spezifische „Übertragungsmedium“ (z.B. Sprachstruktur), wie auch durch die Perzeption und Deutung des Empfängers einer ständigen Transformation unterliegt.

Im gegebenen Zusammenhang ist wichtig, dass jede Botschaft (message), die in einem kommunikativen Zusammenhang von einem Sender „abgeschickt“ wird, durch die Form ihrer Äußerung (i.S. von „Ausdruck“ als Externalisierung) wieder auf den Sender zurückwirkt. Dies hat zur Konsequenz, dass eine kommunikative Äußerung für den Sender als Selbstaussdruck ebenso wichtig ist wie für den Empfänger als Mitteilung. Die Bedeutung einer Externalisierung für das „Selbst“ des Senders kann dabei sehr unterschiedlich sein.

4 Zum theoretischen Hintergrund dieser Argumentation vgl. Luhmann 1984, 2000.

5 Die Argumentation lehnt sich eng an: Broms/Gahmberg 1983.

So lässt sich z.B. eine interne Integrationswirkung beobachten, die darin besteht, dass durch die Mitteilung von Gefühlen, Erfahrungen, Träumen oder Wünschen an andere gerade der Sprecher Überraschendes über sich selbst erfahren kann. Diese *inhaltliche Bedeutung* von Autokommunikation ist ein wichtiges Motiv für das Schreiben von Tagebüchern, Autobiographien oder Briefen an nahestehende Personen, ist aber auch für jedes intensive Gespräch wesentlich: Der Sprechende erfährt hierdurch auch inhaltlich „Neues“ über sich selbst.

Eine basale Funktion erhält die reflexive Rückwirkung von Kommunikation auf den Sender als ständig mitlaufender *Selbst-Ausdruck*. Hierbei handelt es sich um die unvermeidliche Tatsache, dass in jeder Äußerung (d.h. auch in nichtsprachlichen Ausdrucksformen), die als kommunikative Mitteilung gedeutet werden kann, eine Aussage über den Sender enthalten ist. So bringt z.B. auch die sachlich distanzierte Darstellung eines Sachverhalts neben der linearen Informationsvermittlung, als Mitteilungsform gleichzeitig zum Ausdruck, wie die Person sich selbst im Verhältnis zum Sachverhalt und zu den anderen sieht.

Es geht hierbei nicht nur um den „Beziehungsaspekt“ (Watzlawick) einer Information, d.h. um die Relation zu anderen Menschen, sondern um die basale Funktion jeder Äußerung als Form des Selbstausdrucks, der die Eigenheit ständig reproduziert.

Beide Aspekte von Autokommunikation sind nicht nur in ihrer Rückwirkung auf personale Systeme und ihrer Identität von Bedeutung, sondern ebenso entscheidend für das Selbstbild organisierter Sozialsysteme:

- Der *inhaltliche* Aspekt von Autokommunikation bezieht sich hierbei auf die Tatsache, dass eine Organisation als Gesamtzusammenhang relevanter Entscheidungen nur dadurch über „sich selbst“, d.h. über den Zusammenhang ihrer verschiedenen Elemente informiert ist, wenn diese kommunikationsfähig werden und auch tatsächlich zum Ausdruck gelangen können. Personale Wahrnehmung und psychische Prozesse ihrer Organisationsmitglieder bleiben daher solange für „Organisation“ eine externe, unzugängliche „Umwelt“, wie sie nicht kommunikativ zum Ausdruck kommen. Hierdurch ist immer nur das „soziale Realität“, was in einer Organisation überhaupt kommuniziert werden kann, wobei im Einzelnen noch genauer bestimmt werden muss, welche kommunikativen Ausdrucksformen jeweils genutzt werden.

- Autokommunikation als *Form des Selbstausdrucks* bezieht sich bei Organisationen auf das Phänomen, dass jede kommunikative Äußerung als Selbstbeschreibung einer Institution gedeutet werden kann und vielfach sogar vornehmlich diese Funktion zu erfüllen hat. Diese Ebene institutionsspezifischer Kommunikation zeichnet sich dadurch aus, dass sie überwiegend wertgebunden und

affektiv aufgeladen ist. So kann selbst ein Sachbericht oder ein Strukturplan parallel zu seiner „digitalen“ Bedeutung gleichzeitig als autokommunikativer Selbstausdruck einer Einrichtung gelesen werden, z.B.:

„Dieser Text repräsentiert unseren gemeinsamen Standpunkt in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation“ oder:

„Diese räumlichen Bedingungen stehen in krassem Kontrast zu unserem gesellschaftlichen Auftrag und unseren fachlichen Anforderungen.“

In diesem Sinne konnte z.B. jede öffentliche Äußerung von Lech Walesa unabhängig von seinem jeweiligen Inhalt gelesen werden als: „Hier spricht Polen!“ (vgl. Brome/Gahmberg 1983, S. 487).

- Autokommunikative Bedeutungen als *kollektiver* Selbstausdruck erscheinen besonders in metaphorischen Texten sowie in der symbolischen Bedeutung alltäglicher Gegenstände und Orte (z.B. im „VHS-Haus“, ebenso aber in „Fremdräumen“, in denen man nur „Gastrecht“ genießt). Ähnliche Funktion haben institutionsspezifische Mythen und Symbole.

In einem basalen Verständnis kann daher jede kommunikative Äußerung im institutionellen Alltag eine autokommunikative Funktion erhalten und dies nicht nur bei besonders herausgehobenen Anlässen. Ganz im Gegenteil ist sogar davon auszugehen, dass die stärksten metakommunikativen Wirkungen gerade in den latenten Funktionen⁶ liegen. Wie man weiß, ist die Organisationskultur einer Einrichtung nur unzureichend durch Selbstbeschreibungen bei „festlichen Anlässen“⁷ nachvollziehbar und weit mehr durch alltäglich „profane“ Ereignisse.

3 Die Frage nach dem „Ganzen“ der Organisation: Institutionelle Schlüsselsituationen

Das, was man im Alltag als mehr oder weniger verfestigte Organisation erfahren kann, beruht im Sinne der hier skizzierten Konzeption auf routinisierten Kommunikationssequenzen, die sich über autokommunikative Mechanismen des Selbstausdrucks aufeinander beziehen und verfestigen.

Im Gegensatz zu früheren theoretischen Ansätzen, die auf Konformität und Vereinheitlichung abstellten (vgl. Schäffter 1987b), und das Herbeiführen eines zumindest basalen Konsens als Voraussetzung für soziale Integration ansahen,

6 Vgl. Luhmann 1984, S. 456ff., 465; Latenz in Bezug auf Kommunikation in der Erwachsenenbildung; vgl. Schäffter 1986, S. 41-56.

7 Zur Analyse von „Anstaltszeremonien“: vgl. Goffman 1972, S. 95 ff., bes. S. 102.

vermag das Konzept lose verkoppelter Systeme das empirische Faktum zu berücksichtigen, dass sich komplexe Organisationen eher durch ihre Vielfalt unterschiedlicher Interessen und Perspektiven als durch Übereinstimmungen charakterisieren lassen.

Gerade anspruchsvolle organisierte Sozialsysteme bilden ihre kommunikativen Entscheidungsstrukturen auf der Grundlage der Einheit einer Differenz und leiten hieraus ihre Einzeloperationen ab. Dies hat zur Konsequenz, dass die Funktionsfähigkeit einer komplexen Organisation keineswegs durch eine Vereinheitlichung von Sichtweisen und handlungsleitenden Deutungen verbessert wird, sondern weit mehr durch Akzeptanz, Akzentuierung und Verknüpfung von tätigkeitsrelevanten divergierenden Sichtweisen. Das besondere Merkmal einer Organisation liegt daher in der besonderen Form, in der sie differente Perspektiven und Handlungsweisen so zu verknüpfen vermag, dass hierdurch eine für sie kennzeichnende Leistung hervorgeht.

Inwieweit diese „Leistung“ i.S. einer anschlussfähigen externen Wirkung dabei spezifischen Leistungserwartungen und Zielbeschreibungen entspricht, bleibt auf dieser strukturellen Ebene noch unentscheidbar, da einem organisierten Sozialsystem sehr unterschiedliche Ziele zugeschrieben werden können (vgl. Weick 1985, S. 33, 278f., 304f.).

Stellt man bei der Beschreibung von Organisationen von Konformitätsmodellen auf die Einheit von kennzeichnenden Differenzen um, so folgt, dass notwendigerweise auch alle für eine Institution relevanten Einzelsituationen und Ereignisse divergenten Deutungen unterliegen müssen. Hieraus wird erkennbar, dass jede einigermaßen komplexe Institution notwendigerweise über ein Ensemble unterschiedlicher und oft auch kaum zu vereinbarender Formen des Selbstausdrucks verfügt, und dies nicht als Ausdruck von Integrationsschwäche und „Ausfransung“, sondern weit eher als Maßstab für die differenzierte Verarbeitung komplexer Realität.

Die autokommunikativen Formen institutioneller Selbstbeschreibungen beziehen sich daher vornehmlich auf Spannungsgefüge, d.h. auf konfliktträchtige Relationen zwischen divergierenden Perspektiven, die für die Organisation bedeutsam sind. Zunächst auf das Verhältnis zwischen Außen und Innen und weiterhin je nach Differenzierungsgrad auf Relationen zwischen verschiedenen internen Relevanzbereichen und ihren Aufgabenrollen, die in Weiterbildungseinrichtungen typischerweise nicht über formelle Kontrollen verknüpft sind.

Wiltrud Gieseke charakterisierte diese „lockere Kopplung“ in Bezug auf Einrichtungen der Erwachsenenbildung folgendermaßen:

„An dem Planungs- und Realisierungsprozess in der Erwachsenenbildung sind eine Vielzahl von Personen beteiligt, jedoch nicht in der Weise, dass alle in Kontinuität ihre spezifische Aufgabe leisten, also alle gegenseitig aufeinander bezogen in jeder Situation präsent sind. Vielmehr arbeitet die Vielzahl der Handlungsakteure versetzt am gleichen Vorhaben, sie sind locker miteinander vernetzt über mehr oder weniger sporadische Bezüge (Einstellungsgespräche von Kursleitern, Telefonate zur Abklärung von Unklarheiten, eventuelle Auswertungsgespräche). Sie lösen sich ab, arbeiten parallel, in wenigen Fällen ergänzen sie sich auch in den verschiedenen pädagogischen Realisierungsphasen eines Vorhabens. Die Kurse in ihren je eigenen Vernetzungen sind kurzfristige Vorhaben. Der jeweilige Planungs- und Realisierungsprozess muss mit gleichen, häufig aber auch mit anderen personalen Vernetzungen immer wieder konstituiert werden“ (Gieseke 1986, S. 120-121; vgl. auch Schlutz/Siebert 2000).

Wenn didaktische Forschung zum Programmhandeln in der Erwachsenenbildung die situativen Bedingungen täglichen Organisierens, Realisierens von Lernen mit Erwachsenen erschließen will, muss sie diese aufeinander bezogenen Entscheidungs- und Handlungsfelder gerade in ihrer Verschränktheit zum Untersuchungsgegenstand machen.

„Gerade die im Fluss und in permanenter zeitbezogener Veränderung befindliche didaktische Arbeit in Weiterbildungsinstitutionen lässt vieles als zufällig erscheinen, was aber im Zusammenspiel der verschiedenen Interessen, Handlungsmöglichkeiten und Vollzüge einen spezifischen Sinn ergibt“ (Gieseke 1986, S. 121).

Die Frage nach der Gesamtwirkung, d.h. nach dem „Ganzen“ einer Institution lässt sich daher nicht anhand der Selbstbeschreibung einzelner Teilperspektiven – und sei diese noch so dominant – beantworten, sondern nur über die Beschreibung des Spannungsgefüges zwischen den verschiedenen Teilperspektiven. Das „Ganze“ einer Weiterbildungseinrichtung i.S. institutioneller Identität ist daher sinnvoll nur als Resultante eines in Entwicklung begriffenen sozialen Kräftefeldes⁸ divergierender Relevanzbereiche zu konzipieren.

8 Dieser Begriff schließt einerseits an die Lewin'sche Feldtheorie und eine topologische Beschreibung an. Außerdem bietet das Konzept der institutionellen „Kräftefeldanalyse“ Verknüpfungen mit Praxistheorien aus der Institutionsberatung und Organisationsentwicklung (vgl. Adam/Schmidt 1977, S. 202; Schäffter 1981/1982).

Innerhalb dieses Kräftefeldes können bestimmte Deutungsperspektiven dadurch charakterisiert sein, dass sie Selbstbeschreibungen liefern, die z.B. auf Einheitskonzepten beruhen, stark instrumentalistische Züge tragen oder die von sich behaupten, die „objektiven“ oder „offiziellen“ Ziele und Zwecke der Einrichtungen definieren zu können und die sich möglicherweise mit der Institution gleichsetzen. Ebenso ist es möglich, dass strukturell wichtige und unverzichtbare Bereiche des organisierten Sozialsystems aus einer eher randständigen und ohnmächtigen Position beschrieben werden und die z.B. von dem Selbstbild charakterisiert sind, nicht mit zur Institution zu gehören und statt dessen ihr Objekt, ihr Kunde, ihr Klient oder ihr Gast zu sein.

Es ist daher in diesem Zusammenhang wichtig, zwischen den institutionsspezifischen Formen des Selbstausdrucks in den verschiedenen Relevanzbereichen einerseits und der systemtheoretischen Bedeutung der einzelnen Perspektiven für die Organisation als systemischen Gesamtzusammenhang divergierender Relevanzbereiche deutlich zu unterscheiden. Diesen Unterschied haben wir an anderer Stelle als Zusammenspiel zwischen „Kontextwissen“ und „Relationsbewusstsein“ charakterisiert.

Im organisatorischen Handeln werden notwendigerweise immer nur Teilperspektiven ausdrucksfähig und empirisch unmittelbar beobachtbar, während die Resultante des Kräftefeldes, i.S. eines übergeordneten Zusammenwirkens, in der Regel nur über Differenz Erfahrungen, d.h. als Spannungsverhältnis erlebt und daher nur indirekt beobachtbar ist.

Unter dem weithin vorherrschenden Deutungsmuster der Einheitskonzepte erscheinen Differenz Erfahrungen in der Regel jedoch als sozialer Konflikt, wobei meist die Komplementarität der Positionen, d.h. das gegenseitige aufeinander Verweisen und ihr implizites Aufeinanderangewiesensein nicht beachtet wird. Der sozialen Wirklichkeit näher liegen theoretische Ansätze, die auf Perspektivenverschränkung abstellen. Durch sie wird erkennbar, dass sozialer Konflikt nur ein Spezialfall der Verschränkung divergenter Perspektiven darstellt und dass im Alltag offenbar ein breites Spektrum an Verknüpfungsmöglichkeiten zur Verfügung steht, mit denen divergente Relevanzen als produktive Differenz⁹ aufeinander bezogen werden können und dabei den wesentlichen Leistungsvorteil von organisierten sozialen Systemen ausmachen.

Das organisationstheoretische Interesse zielt daher gerade im Zusammenhang mit lose verkoppelten Systemen, wie Weiterbildungseinrichtungen, auf die Klärung der jeweils feststellbaren (bzw. in der Praxis wünschenswerten) Koppelungsmechanismen, durch die eine Verschränkung didaktisch bedeutsamer

9 Zur Differenztheorie vgl. Luhmann 1984, 1988, S. 47-71.

Handlungsperspektiven für die Organisation von Lernprozessen strukturell gesichert oder zumindest prinzipiell ermöglicht werden.

Auf genau diese Frage bezieht sich das Konzept institutioneller Schlüsselsituationen (vgl. Schäffter 1982, S. 89-108, 1989). Es bietet einen analytischen Rahmen, mit dem geklärt werden kann, wie in einer konkreten Einrichtung die unterschiedlichen Handlungsperspektiven situativ miteinander verknüpft werden und welche übergreifende institutionelle Gesamtstruktur wiederum durch das Netz dieser situativen Verknüpfungen entsteht.

Schlüsselsituationen institutionellen Handelns lassen sich somit als „soziale Inszenierungen erwünschter Perspektivenverschränkungen“ definieren, in denen die Verknüpfung divergenter Relevanzbereiche als Entscheidungsproblem operationalisiert und kleingearbeitet wird.

Offen bleibt bei dieser Formaldefinition allerdings, welcher der beteiligten Relevanzbereiche und Rollenträger bei der situativen Rahmung eine Leitfunktion erhält und dominant wirkt. Dieser Gesichtspunkt ermöglicht eine Unterscheidung zwischen verschiedenen empirisch vorfindlichen Schlüsselsituationen und eine Klärung ihrer Funktion im Gesamtzusammenhang des organisationsinternen Netzes situativer Verknüpfungen. Er bietet dadurch auch Erklärungsmöglichkeiten für Prozesse der Sinntransformation, die im Verlauf der didaktischen Planung und Realisierung von Bildungsangeboten zu beobachten sind.

„So verändern zum Beispiel mit der Mittelvergabe verbundene Vorgaben und Auflagen den Prozess der Kursplanung und der Kommunikation zwischen hauptberuflichen Mitarbeitern und den Mitarbeitern, die auf Honorarbasis oder auf Zeitvertragsbasis tätig sind“ (Weinberg 1986, S. 162).

Klärungsbedürftig ist z.B. für die institutionalisierte Bildungspraxis, wo und warum es administrative oder ökonomische Kriterien sind, die bei der Organisation von Weiterbildung vielfach eine übergeordnete Steuerungsfunktion übernehmen, bzw. auf welchen didaktischen Handlungsebenen (vgl. VHS-Handbuch der PAS des DVV Frankfurt o.J. Textziffer 60050) welche Relevanzkriterien und ihre Rollenträger Dominanz erhalten. Durch das Herausarbeiten institutioneller Schlüsselsituationen auf unterschiedlichen didaktischen Handlungsebenen, vor allem aber zwischen ihnen in Form einer *Schnittstellenanalyse*, wird es daher möglich, spezifische Formen der Autokommunikation empirischer Beobachtung zugänglich zu machen und dabei Prozesse der Sinntransformation pädagogischer Arbeit als implizite Selbstbeschreibungen aufzudecken und sie dadurch den Handelnden verfügbar zu machen.

Institutionelle Schlüsselsituationen als strukturelle Knotenpunkte im Kommunikationsgefüge einer Organisation lassen sich durch folgende Merkmale charakterisieren:

„Situation“ wird nicht unspezifisch, sondern konkret als beobachtbarer Erfahrungszusammenhang verstanden, der sich in Bezug auf Zeitpunkt, Zeitdauer, zeitlichen Ablauf, seine räumlichen und örtlichen Bedingungen und auf die in ihm anwesenden bzw. fehlenden Personen bestimmen lässt. Situationen sind charakterisiert durch implizite und explizite „Situationsthemen“ und durch konsensuelle und kontroverse „Situationsdefinitionen“, die sozial durchgesetzt werden (Dimension politischer Macht und sozialer Herrschaft).

Zur „Schlüsselsituation“ wird ein soziales Ereignis für eine Weiterbildungseinrichtung, wenn es pädagogisch bedeutsame Relevanzbereiche an strukturellen Schnittstellen einer Einrichtung in einer situativen Inszenierung präsent werden lässt. Hierdurch werden durch die soziale Situation strukturell verschiedene Elemente pädagogischer Organisation aufeinander bezogen und z.B. durch Entscheidungsprozesse ineinander verschränkt. Diese Verschränkung erfolgt unabhängig davon, ob dies bewusst intendiert wird oder nicht. Strukturanalytisch entscheidend ist die symbolisch vermittelte Repräsentanz der divergierenden Perspektiven in der szenischen Gestaltung der Schlüsselsituation.

Hieraus folgt, dass eine Schlüsselsituation nicht notwendigerweise Bestandteil der Formalorganisation zu sein braucht. Hierdurch ist sie nur zusätzlich charakterisiert, wie überhaupt die Unterscheidung zwischen formell/informell oder innen/außen ein Merkmal institutionsspezifischer Zuschreibungen ist, über die nicht immer Konsens zu bestehen braucht. Darüber hinaus bieten viele als formell bezeichnete und geregelte Situationen immer dann keine Schlüsselfunktion, wenn von ihnen nur geringe Wirkungen auf mögliche Perspektivenverschränkungen ausgehen können (z.B. „Dienstbesprechungen“, die als Einweg-Kommunikation inszeniert werden).

Aus der Gesamtstruktur aller Schlüsselsituationen bildet sich der „milieuspezifische Charakter“ einer Einrichtung. Mag dieses Netz verwirrend vielfältig oder von schlichter Einfachheit sein, in jedem Fall erhält eine Schlüsselsituation ihren besonderen Charakter und besondere Funktion nur im Gesamtkontext des institutionellen Zusammenwirkens.

Aufgabenbereiche, in denen typische und in ihrer Bedeutung für die Organisation von Erwachsenenbildung bereits erkannte Schlüsselsituationen aufzufinden sind, sind (vgl. Schäffter 1985):

- Finanzierungsverhandlungen – Programmfortschreibung
- Veranstaltungsvorbereitung und -auswertung

- Auswahl, Einstellung und Entlassung von haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern
- Formelle und informelle Arbeitskontakte zwischen unterschiedlichen Mitarbeitergruppen
- Berichterstattung, Information – Leistungskontrollen – Fortbildung
- Außenkontakte, Außendarstellung der Einrichtung

Eine konkrete Identifizierung von institutionellen Schlüsselsituationen ist deduktiv weder sinnvoll noch möglich, sondern bedarf einer empirischen Strukturdiagnose am kasuistisch verfügbaren Einzelfall.

Im Sinne einer exemplarischen Verdeutlichung soll dennoch abschließend der letzte Punkt: „Außenkontakte“ als Ansatz einer Institutionsanalyse von Weiterbildungseinrichtungen diskutiert werden.

4 Autokommunikative Wirkungen öffentlicher Selbstpräsentation

Jede Organisation verfügt über eine Vielzahl unterschiedlicher Kontaktsituationen in Bezug auf ausgewählte, für sie relevante Umweltbereiche. Als erstes Fazit aus den theoretischen Überlegungen lässt sich feststellen, dass derartige Kontakte erst dann die Bedeutung institutioneller Schlüsselsituationen erhalten, wenn durch sie

- Sichtweisen, Deutungen und *Interessenstandpunkte* aus unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen und Relevanzbereichen einer Einrichtung situativ zum Ausdruck gebracht werden,
- der institutionelle Bedarf an einer *Verschränkung auch divergierender Sichtweisen* als spezifischer Ausdruck der Organisation erfahrbar wird,
- *autokommunikative Wirkungen* ermöglicht werden, in Bezug auf inhaltliche Bedeutungen und durch *implizite Formen* institutionellen Selbstausdrucks,
- Möglichkeiten einer *institutionellen Selbstbeobachtung* in Form *expliziter Selbstbeschreibungen* aus unterschiedlichen Deutungszusammenhängen geboten werden.

Aus diesen Gesichtspunkten, die grundsätzlich für alle institutionellen Schlüsselsituationen gelten, lassen sich Beurteilungskriterien formulieren, mit denen die autokommunikativen Wirkungen eingeschätzt werden können, die in Präsentationen nach außen enthalten sind.

Im Vergleich zu anderen Schlüsselsituationen beruht öffentliche Selbstpräsentation sowohl in ihrer raumzeitlichen Inszenierung wie in ihrem Situationsthema auf einer besonderen Betonung der Differenz zwischen Innen und Außen. Hierdurch beziehen sich die autokommunikativen Wirkungen auf eine elementare Systemdifferenz, um nicht zu sagen eine existentielle Ebene der Selbstreflexion, die hohe Bedeutung für Organisationsentwicklung hat.

Die Innen/Außen-Spannung, durch die die Situation interaktionell und inhaltlich strukturiert wird, lässt sowohl die Interaktion der Akteure wie auch die inhaltlich/sachlichen Informationen neben ihrer pragmatisch faktischen Bedeutung gleichzeitig als charakteristische Aussage über die spezifischen Eigenarten dieser besonderen Einrichtung, d.h. über ihre institutionelle Identität erscheinen.

Im Gegensatz zu aufgabenspezifisch bestimmten Einzelkontakten bekommt man es bei institutionellen Selbstdarstellungen mit einer gewissen Unbestimmtheit zu tun in Bezug auf das, was überhaupt als intern bzw. extern zu gelten hat. Man kann diesen Punkt sogar dahingehend zuspitzen, dass die zentrale Funktion von Selbstpräsentationen darin besteht, ein komplexes und immer aufs neue bestimmungsbedürftiges Innen/Außen-Verhältnis als *konstitutive Differenz* erkennbar, erfahrbar und dadurch einer Auseinandersetzung zugänglich zu machen.

Reflexion auf die institutionelle Identität bedeutet in diesem Zusammenhang, dass das Innen/Außen-Verhältnis in seiner situativen Vergegenwärtigung als *bestimmungsbedürftig* erfahren wird: Das, was als intern und das, was als extern anzusehen ist, sowie ihr gegenseitiges Verhältnis zueinander bedarf der situativen Darstellung.

Besondere Bedeutung erhält dies bei betont umweltoffenen Organisationen, zu deren Eigentümlichkeiten es gehört, dass sie vielfältige Überschneidungsbereiche zu den unterschiedlichsten sozialen Umwelten haben, zu denen die Abgrenzungen typischerweise unscharf und oft ungeklärt verlaufen. Präsentationen einer Einrichtung als Teil einer gesellschaftlichen Institution „vor den Augen“ einer relevanten Öffentlichkeit verlangen daher eine Selbstdarstellung i.S. einer Darstellung des „Selbst“ in einer wörtlichen Bedeutung (vgl. Goffmann 1959). Gerade hier wird der konstruktivistische Charakter (vgl. Watzlawick 1981; Schriften 1985) institutioneller Schlüsselsituationen erkennbar.

Nun ist dieses „Selbst“ i.S. einer Innen/Außen-Unterscheidung auch innerhalb einer Einrichtung häufig genug kontrovers. Jede ausdifferenzierte und einigermaßen komplexe Organisation ist von einer Pluralität einander überschneidender Innen/Außen-Grenzen gekennzeichnet, da mit der Binnendifferenzierung die Möglichkeiten zunehmen, systemspezifische Umwelten zu konstituieren und über Kontakte zu erschließen. So wie es in jeder Organisation unterschiedliche

Formen der Mitgliedschaft gibt, lassen sich daher unterschiedliche Auffassungen über institutionsrelevante Umwelten feststellen.

Eine basale autokommunikative Wirkung öffentlicher Selbstpräsentation bezieht sich daher auf die Deutungen der *Organisationszugehörigkeit* und auf die sie kennzeichnenden externen Umwelten.

Diese Zuschreibungen liegen bereits jeder verbalen und inhaltsbezogenen Thematisierung voraus und beziehen sich auf Fragen wie:

- Wer kann als *Repräsentant der Organisation* gelten? Inwieweit ist dies strittig oder beruht auf einem als selbstverständlich unterstellten Konsens?
- Wer der Anwesenden repräsentiert *externe Umweltbereiche*? Welche Umwelten werden von ihnen vertreten, welche Bedeutung haben diese Bereiche für verschiedene Bereiche der Organisation?
- Welche der Anwesenden übernehmen *Zwischenpositionen* bzw. sind für andere nicht eindeutig bestimmbar?
- Wie *offen* bzw. wie *rigide* ist die Situation sowohl in Bezug auf unterstellte Entscheidungen der *Zugehörigkeit* als auch in Bezug auf ihre zeitliche, räumliche und soziale *Zugänglichkeit*?

Die Funktion als Schlüsselsituation wird umso wirksamer zum Tragen kommen, je deutlicher die Innen/Außen-Beziehungen situativ vergegenwärtigt und hierdurch einer Selbstbeobachtung zugänglich werden. Hierbei sind Unterschiede zwischen Organisationskulturen in Bezug auf ihr Verhältnis nach Außen von hohem Interesse:

- Auf der einen Seite eines gedachten Kontinuums sind Organisationen anzusiedeln, bei denen die interne Zugehörigkeit sich relativ trennscharf bestimmen lässt und die institutionsspezifischen Umwelten bei den verschiedenen internen Arbeitsfeldern und Relevanzbereichen in nur geringem Maße voneinander abweichen, so dass die meisten Organisationsmitglieder in ihren Funktionen weitgehend mit identischen Umwelten zu tun bekommen.
- Auf der anderen Seite des Spektrums liegen Organisationen, die eine Vielfalt unterschiedlicher Mitgliedschaften und Formen der Zugehörigkeit ausgebildet haben und bei denen sich die Umweltkontakte der verschiedenen Tätigkeitsbereiche nur in geringem Maße überschneiden. Dies bedeutet einerseits, dass die Organisation eine hochkomplexe Einbindung in unterschiedlichste Lebensbereiche zu realisieren vermag, dass es innerhalb einer so strukturierten Einrichtung jedoch nur einen schmalen konsensuellen Bereich gibt, der als überschneidende, relevante Umwelt erfahren werden kann.

Es ist anzunehmen, dass die gesellschaftliche Entwicklung der Institutionen der Erwachsenenbildung in den letzten Jahrzehnten von dem ersten, dem homogenen Typus, in Richtung auf den zweiten, den heterogenen Typus, gedrängt hat. Zusätzlich ist davon auszugehen, dass es zunehmend größere Unterschiede zwischen den Organisationskulturen der selben Institutionenform in Bezug auf die *Struktur ihres Innen/Außen-Verhältnisses* gibt.

Gerade in ungeklärten Fällen haben Situationen öffentlicher Selbstpräsentation nicht nur Antworten auf die gewachsene Pluralität der Innen/Außen-Relationen zu geben, sondern sie spiegeln notwendigerweise in der Art ihrer Gestaltung selbst bereits die Kontroversen hinsichtlich der Entscheidung wider, auf welches der möglichen institutionsspezifischen „Innen“ und auf welche der unterschiedlichen „Öffentlichkeiten“ sich das „Selbst“ der Präsentation eigentlich zu beziehen habe.

Eine derartige Kontroverse wird nur im Ausnahmefall explizit geführt. Sie drückt sich meist in der stillschweigenden Durchsetzung selbstverständlich erscheinender Vorannahmen aus, z.B. in Bezug auf die Entscheidung, welcher Personenkreis überhaupt zu dem Kontakt eingeladen wird, wer sich dabei dann auch wirklich eingeladen fühlt, wer wem zuliebe kommt, wer im Falle eines Wegbleibens anderen fehlt, d.h. als situative „Lücke“ präsent wird oder wer trotz Fehlens Stellvertreter findet, die vakante Positionen übernehmen.

Um es auf eine knappe Formel zu bringen:

In der für sie charakteristischen Inszenierung eines Innen/Außen-Verhältnisses drückt sich eine Institution gerade durch ihr Bild von der für sie bedeutsamen Außenwelt aus.

Das Spannungsverhältnis zwischen unterschiedlichen Innen/Außen-Relationen findet auch in den *inhaltlichen Selbstbeschreibungen* seinen Ausdruck. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass gerade verbale Selbstdarstellungen sehr entschieden davon geprägt sind, an wen sie sich richten. In den verbalen Darstellungen und in den inhaltlichen Akzentuierungen ist daher eine Vielzahl von *Antizipationen* in Bezug auf ein mögliches Vorverständnis auf den erwarteten Informationsstand und auf die institutionelle Bedeutung der Personengruppen enthalten, die als Adressaten der Selbstdarstellung gelten. In der Art der inhaltlichen Präsentation kommt daher das Bild zum Ausdruck, das in einer Institution in Bezug auf ihr „Gegenüber“ entwickelt wurde. Dies hat zur Konsequenz, dass eine Beobachtung institutioneller Selbstdarstellung auf das implizite oder situativ explizierte Wechselverhältnis zu achten hat, das zwischen der inhaltlichen Präsentation und dem spezifischen Bild des „Gegenübers“ besteht (z.B. als Kunde, Auftraggeber, Finanzierungs- und Zuwendungsstelle, politische Instanz).

Je nach dem Bild des Gegenübers wird das eigene „Selbst“ anders akzentuiert, was gleichzeitig bedeutet, dass es die Institution entsprechend der verfügbaren Öffentlichkeit mit einem jeweils anderen Selbstbild zu tun bekommt und hierauf metakommunikativ reagieren kann. Überträgt man in diesem Zusammenhang das Theorem des „signifikanten Anderen“ (Mead) und seiner Bedeutung für ein Herausbilden und Stabilisieren von sozialer Identität auf Prozesse der „corporate identity“, so wird erkennbar, dass die autokommunikative Wirkung öffentlicher Selbstdarstellung in hohem Maße davon geprägt wird, welche externen institutionell bedeutsamen Bezugsgruppen als relevante Adressaten von Selbstpräsentationen gewählt werden können und auch tatsächlich verfügbar sind, so dass sie durch ihren mittelbaren Einfluss auf die Art der Selbstbeschreibungen langfristig ein gewisses Selbstkonzept einzuschleifen vermögen („Leitinstitutionen“).

Die *Auswahl relevanter Bezugsgruppen* für öffentliche Selbstdarstellung enthält daher bereits langfristige Vorentscheidungen in Bezug auf Akzentuierungen, wie eine Institution wahrgenommen werden soll. Zu berücksichtigen ist hier wiederum, dass in Bezug auf diese Entscheidung immer von konkurrierenden Konzepten auszugehen ist und dass es gerade das Spannungsverhältnis zwischen derartigen Präferenzen ist, was die Gesamtheit einer Institution charakterisiert.

So reagieren z.B. unterschiedliche Mitarbeiter auf (für einen externen Beobachter) gleiche Umwelten sehr different, so dass komplexe Außenpräsentationen davon gekennzeichnet sind, dass in ihnen gleichzeitig auf identische Bezugsgruppen verschieden und auf verschiedene Außenvertreter identisch reagiert werden kann.

Auch in den inhaltlichen Darstellungen ist daher auf die Spannungsbeziehungen zu achten, die dadurch entstehen, dass verschiedene Mitarbeitergruppen ihre Darstellung an ihrem spezifischen Bild der für sie relevanten externen Öffentlichkeit orientieren. Hierdurch verliert die Selbstdarstellung notwendigerweise an Eindeutigkeit und Kohärenz, bringt aber gleichzeitig die institutionellen Außenbeziehungen komplexer zum Ausdruck.

Bei der Analyse institutioneller Selbstdarstellungen ist schließlich noch zu untersuchen, ob sie unthematisiert, beiläufig als *Selbstaussdruck* erfolgt oder explizit als institutionelle *Selbstbeschreibung* organisiert wird.

- *Implizite Präsentationen* gibt es beispielsweise in vielen Einrichtungen in Form sozialer Gelegenheiten wie Festen, Feiern, Jubiläen oder „Tage der offenen Tür“¹⁰, in denen sich die Inszenierungen des Selbst auf Präsentationen von implizitem Selbstausdruck konzentrieren. Je nach Einschätzung der

10 Analysen institutioneller Zurschaustellung: vgl. Goffman 1972, S. 102.

möglichen Interessen und der Bedeutung der eingeladenen externen Öffentlichkeit wird ein „Einblick in Leben und Arbeit“ des normalen Alltags organisiert, bei dem sich jeder Besucher sein eigenes Bild machen soll, ohne dass dies in Form von *Selbstbeschreibungen* notwendigerweise verbalisiert wird.

- Bei *expliziten Präsentationen* durch institutionelle Selbstbeschreibungen wird dies noch offensichtlicher, weil hierbei in der Regel Fragen des eigenen Selbstverständnisses angesprochen und beantwortet werden müssen. Eine Institution wird in *ihrer* Gesamtwirkung für die verschiedenen Mitgliedergruppierungen und deren Umwelten nur dann als komplexer Zusammenhang erkennbar, wenn sie aus unterschiedlichem Blickwinkel und ergänzenden Erfahrungen so beschrieben wird, dass das für sie kennzeichnende Spannungsgefüge in der Komplementarität unterschiedlicher Selbstbeschreibungen zum Ausdruck kommt. Dies gilt nicht zuletzt für die begrifflichen Ausdrucksformen und sprachlichen Akzentuierungen, von denen die Selbstbeschreibungen gekennzeichnet sind.

5 Zusammenfassung

Aus den bisherigen Überlegungen werden methodische Prämissen und Analysegesichtspunkte erkennbar, mit denen geklärt werden kann, inwieweit die öffentliche Selbstdarstellung einer Einrichtung als institutionelle Schlüsselsituation wirksam werden kann. Auf einer basalen Ebene lässt sich die Art der Selbstdarstellung einer Einrichtung als eine die jeweilige Organisationskultur kennzeichnende *Form institutionellen Selbstausdrucks* deuten, die weitgehend unabhängig von voluntaristischer Gestaltbarkeit ist.

Auf dieser Beobachtungsebene lässt sich klären, auf welche Weise die Gesamtheit des institutionellen Handelns als Organisationskultur zum Ausdruck gebracht wird bzw. welche kollektiven Ausdrucksformen überhaupt strukturell verfügbar sind.

Literatur:

- Adam, I./Schmidt, E.R.: Gemeindeberatung. Gelnhausen/Berlin 1977
- Barley, St.R.: Semiotics and the Study of Occupational and Organizational Cultures. In: Administrative Science Quarterly 28/1983, S. 393-413
- Bateson, G.: Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: Bateson, G.: Ökologie des Geistes. Frankfurt 1981, S. 362-399
- Broms, H./Gahmberg, H.: Communication to Self in Organizations and Cultures. In: Administrative Science Quarterly 28/1983, S. 482-495

- Geertz, C.: Common sense als kulturelles System. In: Geertz, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt 1983, S. 261-288
- Gieseke, W.: Didaktische Lernforschung (I): Zum Realisierungsprozeß von Kursplanung im makro- und mikrodidaktischen Handlungsfeld der Weiterbildungsinstitutionen. In: Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Bremen 1986, S. 118-127
- Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Bonn 2000
- Goffman, E.: The Presentation of Self in Everyday Life. New York 1959
- Goffman, E.: Asyl. Frankfurt 1972
- Gregory, K.L.: Native-View-Pradigms: Multiple Cultures and Culture Conflicts in Organizations. In: Administrative Science Quarterly 28/1983, S. 359-376
- Luhmann, N.: Organisation und Entscheidung. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung Bd. 1. Opladen 1981, S. 335-389
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Frankfurt 1984
- Luhmann, N.: Zwischen Gesellschaft und Organisation. Zur Situation der Universitäten. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung Bd.4. Opladen 1987, S. 202-211
- Luhmann, N.: Frauen, Männer und George Spencer Brown. In: Zeitschrift für Soziologie 1/1988, S. 47-71
- Luhmann, N.: Organisation und Entscheidung. Opladen 2000
- Ouchi, W.G./Wilkins, A.L.: Organizational Culture. In: Ann.Rev.Sociol.11/1985, S. 457-483
- Sackmann, S.: Organisationskultur: Die unsichtbare Einflussgröße. In: Gruppendynamik 1983/4, S. 393-406
- Sakuma, M.: Kommunikation als Managementtechnik – Eine Untersuchung des Informationsaustauschsystems in japanischen Firmen. In: Park, S.-J./Jürgens, U./Merz, H.-P. (Hrsg.): Transfer des japanischen Managementsystems. Berlin 1985, S. 61-79
- Sanday, P.R.: The Ethnographic Paradigm(s). In: Administrative Science Quarterly 24/1979, S. 527-538
- Schäffter, O.: Institutionsberatung. 2 Bde. Baltmannsweiler 1981/1982
- Schäffter, O.: Institutionsberatung Bd.2: Planung von Organisationsentwicklung als curriculares Problem beruflicher Weiterbildung. Baltmannsweiler 1982
- Schäffter, O.: Grundformen des Lehrens und Lernens. In: Schäffter, O.: Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1984, S. 53-114
- Schäffter, O.: Kursleiterfortbildung. Überlegungen zur Intensivierung der Arbeitsbeziehungen zwischen hauptberuflichen und freien Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. Frankfurt 1985
- Schäffter, O.: Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. Zum Problem lernförderlicher Einflussnahme auf andere kognitive Systeme. In: Claude, A. u.a. (Hrsg.): Sensibilisierung für Lehrverhalten. Frankfurt 1986, S. 41-56
- Schäffter, O.: Organisationsberatung der Volkshochschule. Referat in Verbindung mit einer teilnehmenden Beobachtung in der AG 11. In: Arbeitskreis der hauptberuf-

- lich geleiteten mittelstädtischen Volkshochschulen. Bericht der 25. Konferenz vom 25.-27. Mai 1987. Frankfurt 1987, S. 33-42 (a)
- Schäffter, O.: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn 1987, S. 147-171 (b)
- Schäffter, O.: Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung zwischen Organisation und Pädagogik. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1988/2, S. 104-110
- Schäffter, O.: Institutionsberatung für Einrichtungen und Projekte der Erwachsenenbildung. In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision. Berlin 1989, S. 268-282
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler 2001
- Schriften der Carl F. v. Siemens Stiftung Bd.10: Einführung in den Konstruktivismus. München 1985
- Schulze-Göbel, H.-J.: Räumliche Symbolbildung – eine von der Geographie vergessene Realität. In: Jüngst, P. (Hrsg.): Innere und äußere Landschaften. Zur Symbolbildung und emotionaler Besetzung von räumlicher Umwelt. Kassel 1984, S. 67-92
- Smircich, L.: Concepts of Culture and Organizational Analysis. In: Administrative Science Quarterly 28/1983, S. 339-358
- Terhart, E.: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik 1986/2, S. 205-223
- Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus. München/Zürich 1981
- Weick, K.E.: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21/1976, S. 1-19
- Weick, K.E.: Der Prozess des Organisierens. Frankfurt 1985
- Weinberg, J.: Zur Arbeitsgruppe C: Institutionenforschung. Statement auf dem Schlußpodium. In: Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Bremen 1986, S. 162
- Wilkins, A.L./Ouchi, W.G.: Efficient Cultures: Exploring the Relationship between Culture and organizational Performance. In: Administrative Science Quarterly 28/1983, S. 468-481

„Manus manum lavat“ - Anerkennungsbeziehungen in alternden Institutionen

Sylvia Kade

Der Beruf ist ein Aneignungsverhältnis, das sich nur innerhalb von Anerkennungsbeziehungen zwischen Organisation und Arbeit realisiert. In wissensbasierten Organisationen „alternder Institutionen“, so die These, ist die konstitutive Grundregel der Wechselseitigkeit von Anerkennungs- und Leistungsbeziehungen, die auf Vertrauen basiert, in Frage gestellt. Die eingeschränkte Reziprozität ist Folge der institutionellen Laufbahnpolitik und sie hat Auswirkungen auf die Laufbahnstrategien, die Gegenstand dieses Beitrages sind.

Das seit Mitte der 90er Jahre nicht mehr zu übersehende Alterungsproblem wissensbasierter Institutionen des Bildungs- und Sozialsystems resultiert nicht unvermeidlich – wie vielfach postuliert – aus der quasi „naturwüchsigen“ demographischen Alterung der Erwerbsbevölkerung (vgl. Lennartz 1996; Volkholz 2000). Überalterung ist vielmehr ein hausgemachtes Strukturproblem der „geschlossenen Chancenstruktur“ alternder Institutionen. Nach der Stellenexpansion der 70er Jahre und dem anschließenden Stellenstop sind die Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen gemeinsam auf festen Stellen gealtert, während für die jüngere Generation der Zugang auf lange Sicht blockiert war (vgl. S. Kade 1999). Nicht mehr zu übersehen war seit den 90er Jahren die Generationslücke in den Organisationen, die zwischen den „ergrauten“ Mitgliedern und der jüngeren Generation aufklatfte. Es fehlte nicht nur der Nachwuchs, um Innovationen voran zu bringen (vgl. Wachtler 1997; Astor 2000). Auch die Nachfrage Jüngerer blieb aus: Denn mit dem alternden Personal „altern“ auch die Programme, die „von 50-Jährigen für 50-Jährige“ geplant werden. Nur für diesen Fall kann von „alternden Institutionen“ die Rede sein, wenn auch die institutionelle Programmatik gealtert ist (vgl. Vollmer 1996). Der vorliegende Beitrag basiert auf Fallstudien in zwei öffentlich geförderten wissensbasierten Organisationen, einer Weiterbildungsorganisation mit wissenschaftlichen Serviceaufgaben und der Geschäftsstelle eines kirchlich gebundenen Spitzenverbandes der freien Wohlfahrt mit Beratungsaufgaben. Das Datenmaterial beruht auf der Analyse von Dokumenten zur Personal-, Beschäftigungs- und Programmstruktur und qualitativen Interviews mit Führungskräften und Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen in beiden Organisationen sowie auf Beobachtungsprotokollen, einer Gruppendiskussion mit Novizen und einer Intranetumfrage in einer Einrichtung. Beide Einrichtungen kennzeichnet eine vergleichbare Personal- und Altersstruktur: Von den jeweils etwa 100 Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen sind im Erhebungsjahr 2000/2001 je 35 bzw. 41 wissenschaftliche Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen beschäftigt, die in der Mehrheit über 45 Jahre alt sind. Die Altersstruktur entsprach

damit dem Kriterium der überalterten Organisation (vgl. Lennartz 1996). Auch die Programmatik war trotz unterschiedlicher Wissensformen vergleichbar (vgl. Tietgens 1987; Nolda 1996): Die wissensbasierten Organisationen haben ihre Kernfunktion in der Aufbereitung, Herstellung und Verbreitung von „Wissen, dessen Endprodukt Wissen ist“ (vgl. Stehr 1994; Schulz 1998; Willke 1998).

Gegenstand der Fallstudie war der Zusammenhang der Alters- und Wissensstruktur alternder Institutionen unter Modernisierungsdruck. Im Zentrum stand die Zeitdimension, die in Organisationsstudien in der Regel ausgeklammert wird. Die institutionelle Veränderungsdynamik wurde in drei Dimensionen untersucht: Gefragt wurde danach, wie der Übergang von einer alten in eine neue Ordnung erfolgt, wie sich die Ablösung der älteren durch die jüngere Generation vollzieht und wie überholtes durch neues Wissen ausgetauscht wird. Der folgende Beitrag rekurriert lediglich auf einen – wenn auch konstitutiven – Aspekt im Generationsdiskurs der alternden Institution: Gegenstand sind die Anerkennungsbeziehungen zwischen Organisation und Arbeit, die in alternden Institutionen auf spezifische Weise eingeschränkt verwirklicht werden.

1 Die Selbstreproduktion der „geschlossenen Chancenstruktur“

Die „geschlossene Chancenstruktur“ wissensbasierter Organisationen ist nicht nur Ausdruck des seit den 80er Jahren verengten Arbeitsmarktes, so ein zentraler Befund der Studie, sie wird vielmehr auch durch die Laufbahnpolitik der Organisationen selbst reproduziert: Charakteristisch ist die „Doppelung“ der auf Stammstellen gealterten Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen, die in Kernfunktionen Kontinuität sichern sollen, während die Jüngeren in temporär befristeten Projekt- oder Honorarstellen für Innovation zuständig sind. Die Organisation erwartet von ihren Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen Flexibilität, ohne die „geschlossene Chancenstruktur“ selbst zu verändern. Berufsbiographien werden, unter der Bedingung der verallgemeinerten Flexibilisierung und mit dem Zwang zu einem permanenten Wechsel der Laufbahnentscheidungen, zu „riskanten Biographien“, deren Folgen selbst induziert sind (vgl. J. Kade 1997). „Altern in Institutionen“ und „Altern der Institutionen“ sind soziale Konstruktionen der Arbeitsmarkt- und Laufbahnpolitik (vgl. Knopf 1999). Institutionelle „Überalterung“ ist keineswegs ein generelles Phänomen, sie ist vielmehr ungleich auf Sektoren verteilt: In über der Hälfte der marktregulierten Organisationen der Privatwirtschaft ist keiner der Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen mehr über 50 Jahre alt. Auch das Durchschnittsalter zum Zeitpunkt des Berufsaustritts ist aufgrund der Regelungen zum Vorruhestand erheblich gesunken und beträgt bundesweit nicht mehr als 59 Jahre. Von Überalterung betroffen sind jedoch in besonderem Maße Einrichtungen der staatlich alimentierten Institutionen des Weiterbildungs- und Sozialsystems, die bisher nicht der Marktregulation unterworfen waren (vgl. Dostal 2000). Erst seit sich der Modernisierungsdruck als Ökonomisierungs-

zwang verallgemeinert und auf öffentlich geförderte Institutionen ausweitet, wird der Innovationsstau der alternden Organisationen, die mit den Privaten auf staatlichen „Fördermärkten“ konkurrieren, zum Problem. Erst unter dem Marktdiktat vollzieht sich die „Internalisierung des Marktes“ in der Organisation (vgl. Moldaschl 1997), wird Überalterung zum Thema und institutionelle Erneuerung durch „Verjüngung“ des Personals in den wissensbasierten Organisationen angestrebt, die unter einer gesteigerten Innovationsverpflichtung stehen. Der Generationswechsel ist nun auch seit Mitte der 90er Jahre ein Thema von Wissenschaft und Politik (vgl. IBAB 2000).

Doch die Überalterung, so ein Befund der Fallstudie, resultiert nicht nur aus der *Dauer der Beschäftigung* der jahrzehntelang gemeinsam auf festen Stellen Gealterten, sondern auch aus dem zunehmend *höheren Eintrittsalter* der neu Eingestellten. Seit den 70er Jahren ist kontinuierlich das Eintrittsalter der Novizen in den Organisationen gestiegen. Betrug das Berufseintrittsalter in den 70er Jahren noch etwa 30 Jahre, stieg dieses bis zum Jahr 2000 im Schnitt auf 41 bzw. 47 Jahre an. Ein Indikator, dass Altern in der Institution bisher kein Thema war. Die Laufbahnpolitik der Dominanzkultur reproduziert die „geschlossene Chancenstruktur“ der Organisation durch ihre Rekrutierungsstrategien: Bei der Bewerberauswahl werden ältere Personen der gleichen Generation präferiert, Berufserfahrene mit „Stallgeruch“ bevorzugt. Doch auch der erwartbare *rapide Generationswechsel* bis 2010 schafft das Alterungsproblem nicht ab: Mit ihm würde sich vielmehr die Dynamik der alternden Institution in zwei Jahrzehnten erneut reproduzieren, wenn die bisherige Laufbahnpolitik beibehalten und nicht durch eine altersbewusste Politik bzw. den kontinuierlichen Austausch der älteren durch die jüngere Generation angestrebt würde.

Welche Auswirkungen zeigt die „geschlossene Chancenstruktur“ für den Generationsdiskurs? Wie der Geschlechterdiskurs konstituiert sich auch der Generationsdiskurs durch Differenzen. Er erschließt sich deshalb nur einer differenztheoretischen Rekonstruktion. Doch anders als das Geschlecht ist die Generation stets erst dem retrospektiven Blick interpretativ zugänglich: Erst angesichts veränderter Generationsverhältnisse zwischen den Altersgruppen, und in Konfrontation mit dem Diskurs des Neuen, verändert sich auch der Blick auf die berufsbiographische bzw. institutionelle Vergangenheit. Vergangenheit wird immer schon vom Ende her beurteilt und rekonstruiert: Vorstellungen von ihr sind veränderlich und einer ständigen Umschreibung unterworfen, sobald sie mit den neuen Ansprüchen der jüngeren Generation konfrontiert sind (vgl. Lüscher 2000).

Die Generation „per se“ lernt nichts Neues hinzu, so lange die gemeinsam gealterte Generation unter sich bleibt. Sie verfügt über keine angemessenen Kategorien zur Selbstbeschreibung, noch vermag sie das Neue als Neues anzuerkennen: Sie entwertet vielmehr im eigenen Generationshorizont das Neue als das Alte,

als „alten Wein in neuen Schläuchen“. Erst innerhalb einer geteilten Praxis – und angesichts der differenten Sichtweisen der Nachfolgegeneration – werden die Grenzen des Generationshorizontes bewusst (vgl. S. Kade 1998). Doch nicht bereits die Ignoranz der Älteren gegenüber dem Neuen bzw. der Widerstand gegen Erneuerung ist das Kernproblem der alternden Institution. Erst der Kampf um Anerkennung, der innerhalb der „geschlossenen Chancenstruktur“ stets zugunsten der Älteren ausgeht, wirkt entsolidarisierend im Generationsdiskurs.

2 Der Kampf um Anerkennung im Generationsdiskurs

Die berufliche Sozialisation der Berufseinsteiger konstituiert sich durch Anerkennungsbeziehungen in der Gruppe der Peers: Das Prinzip „*manus manum lavat*“ sichert die Integration der Novizen unter Gleichaltrigen. Sie folgen der „Solidaritätsregel“, die zu wechselseitiger Unterstützung verpflichtet und einen Konkurrenzverzicht unter Neueinsteigern vorschreibt. Die Solidarität unter Gleichaltrigen schafft Zugehörigkeit und Identifikation, Sicherheitsinseln in der Organisation, die von der Dominanzkultur der Älteren geprägt ist. Wer jedoch gegen Gleichaltrige rivalisiert, wer einen Startvorteil durch Leitungsnähe sucht bzw. einen internen Aufstieg anstrebt, der riskiert, aus der Gruppe der Peers ausgeschlossen zu werden und seine soziale Zugehörigkeit zur Gruppe der Gleichaltrigen zu verlieren. Dies mag ein Grund sein, warum in der Regel, und nicht nur in den untersuchten Einrichtungen, bei der Platzierung von Aufstiegspositionen auf Hausbesetzungen verzichtet wird.

Das Generationsprofil der Nachfolger konturiert sich in Abgrenzung von älteren Vorgängern. Die Jüngeren bewerten mit dem Wissen der Nachgeborenen, was in der institutionellen Vergangenheit versäumt, verpasst und verkannt wurde. Die Abgrenzung der Nachfolger von den Vorgängern ist deshalb zwangsläufig mit Ansehensverlusten der Älteren aufgrund einer Entwertung ihrer Leistungen in der Vergangenheit verbunden. Gegen die mit der Reorganisation durch „Verjüngung“ verbundenen Auf- und Abstiegsprozesse, die das gewohnte soziale Rollengefüge aus dem Gleichgewicht bringen und massiv verändern, regt sich ein oft langlebiger Widerstand der älteren Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen. Ältere wirken dabei als Bedenkenträger, die unter Rekurs auf ihre Erfahrung die von Jüngeren getragenen Veränderungen unterlaufen. Bedenken gegen riskante Neuerungen sollen interne Reorganisation verhindern bzw. dienen - nach ersten Misserfolgen - der Bestätigung ihrer Erfahrung. Nach den Befunden der Studie sind es nicht primär kognitive Leistungsdefizite der Älteren, sondern ganz überwiegend ihre sozialmoralischen Widerstände, die innere Erneuerung in der alternden Institution blockieren. Nicht fehlendes Wissen, sondern Vertrauensvorbehalte sind die Basis der Wertkonflikte und Innovationsblockaden im Generationswechsel. Vertrauen ist die fehlende Ressource der alternden Institution unter Erneuerungsdruck (vgl. Luhmann 1989).

Der Generationswechsel vollzieht sich als Kampf um Anerkennung, die neu unter den Altersgruppen ausgehandelt werden muss. Die Borniertheit der Jüngeren gegenüber der Vorgeschichte von Neuerungen schafft eine nötige Distanz gegenüber der Vergangenheit und setzt eine Zäsur durch Neuanfang (vgl. Dräger 2000). Als Träger des Neuen postuliert die junge Generation quasi ohne Vorgänger zu sein, sie präsentiert sich als Repräsentant des Fortschritts und entwertet damit zugleich das Wissen der Vergangenheit als „veraltet“ und „überholt“. Doch primäre Konkurrenten der Jüngeren, so ein Befund, sind nicht die Älteren, die auf gesicherten Arbeitsplätzen aus dem Karrierekarussell längst ausgeschieden sind. Konkuriert wird stets nur unter Gleichen, Rivalen sind die Angehörigen der eigenen Generation: Gegen Gleichaltrige muss ein Startvorteil errungen werden, müssen sich Jüngere behaupten und bewähren. Erfolg im Beruf wird deshalb realitätsnah an der Chancenstruktur der Generation, am Generationsschicksal der Altersgleichen, bemessen (vgl. Bude 1995). Durch die Novizen bedroht fühlen sich demnach nicht die älteren Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen über 50, sondern ausschließlich die unmittelbaren Vorgänger aus der mittleren Generation der 40- bis 50-Jährigen, die angesichts der Nachrücker Bilanz ziehen und die Irreversibilität ihrer Berufslaufbahn realisieren (vgl. Kohli 1986). Wiederkehrend wird in den Interviews von Angehörigen der mittleren Generation ein „Jugendbonus“ geltend gemacht, den sie durch den Neuzugang der Jüngeren verloren haben. Zuvor hielten sie oft für viele Jahre die Rolle als Repräsentanten von Innovation und Fortschritt besetzt, die ihnen eine Abgrenzung von der Gruppe der noch Älteren erlaubte (*„Ich war 17 Jahre der Jüngste, erst danach kamen Jüngere hinzu“*). Mit dem Nachrücken Jüngerer und dem Aufrücken in die Position der Vorgänger verliert die Altersgruppe der mittleren Generation ihre Rolle als Repräsentant des Fortschritts in der alternden Institution.

Mit der „Verjüngung“ der Organisation verändert sich auch die Dominanzkultur der gemeinsam gealterten Mitglieder, die sich wechselseitig durch Bestätigungslernen (vgl. Schäffter 1998) stabilisierten und sich zunehmend gegen neue Impulse aus dem externen Umfeld verschlossen. Verschiebungen der Anerkennungsbeziehungen durch institutionelle „Verjüngung“ irritieren indessen nicht nur das Selbstbild, sie sind auch objektiv folgenreich für die soziale Welt der alternden Institution. Diskontinuität der Berufslaufbahn als Folge flexibilisierter Arbeitsverhältnisse ist zwar längst zum Normalfall avanciert, denn die durchschnittliche Dauer der Beschäftigungsverhältnisse beträgt bundesweit nicht mehr als vier Jahre (vgl. Voss/Pongratz 1998; Bender u.a. 2000). Doch resultiert aus der Doppelstruktur der Laufbahnpolitik in der alternden Institution die Polarisierung der Alters- und Beschäftigungsstruktur: Während die Projekt- und Honorarstellen von geringer Beschäftigungsdauer vorwiegend jungen Frauen vorbehalten sind, gehört die Mehrheit der Männer in den untersuchten Einrichtungen zu den langjährig Beschäftigten in unbefristeten Dauerstellen. Für wissensbasierte Organisationen im Bildungs- und Sozialbereich ist das Ergebnis exempla-

risch: Altern in der Institution ist männlich, Befristung ist weiblich (vgl. Mayer-Ehlert 1994; Kraus 2000).

Nicht die „geschlossene Chancenstruktur“ wird unter Erneuerungsdruck geöffnet, sondern die Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen auf befristeten Stellen sehen sich nach enttäuschten Erwartungen auf eine Dauerstelle zu einem aktiven Wechsel ihrer Laufbahnstrategie genötigt, um die fehlende Zukunftsperspektive individuell zu kompensieren. Unter Bedingungen der Flexibilisierung müssen sie lernen, diskontinuierliche Beschäftigung als Normalfall in ihre Lebensplanung einzukalkulieren (vgl. Dressel 2001). Nicht langfristige Planung der Berufsbiographie, sondern Umgang mit Unsicherheit unter Bedingungen einer ungewissen Zukunft wird von den Beschäftigten in prekären Arbeitsverhältnissen verlangt. Mit der Diskontinuität der Berufsverläufe ist Umorientierung in Permanenz verlangt, wird individuelle Anpassung an Unvorhersehbares durch lernenden Umgang mit Nichtwissen zum Programm (vgl. Kade/Seitter 1996).

Die befragten Führungskräfte vermögen indessen kaum Kriterien für ihre Laufbahnpolitik anzugeben: Sie vermeiden vielmehr Kriterien festzulegen, um sich Laufbahnentscheidungen offen zu halten. Das in formalen Organisationen geltende Prinzip der Chancengleichheit schließt formell die Thematisierung von Alter und Geschlecht aus (vgl. Luhmann 1995). Altersfragen werden deshalb in beiden Einrichtungen dethematisiert und durchweg individualisiert („*Es gibt Luschen in jedem Lebensalter*“). Um Erneuerung dennoch auf den Weg zu bringen, müssen die befristet Eingestellten zu höchstem Leistungseinsatz in der Organisation motiviert werden, auch wenn diese nur Durchgangsstation im Berufsverlauf sein kann. Von Führungskräften wird aus diesem Grund auf die Zukunft außerhalb der Einrichtung verwiesen: Projektarbeit wird als „*Sprungbrett*“ für eine zukünftige Karriere der Jüngeren deklariert und negativ mit dem unter Älteren verbreiteten „*Sicherheitsdenken*“ kontrastiert:

„Bei wem kann man verantworten, eine befristete Stelle zu geben für 2, 3 Jahre? Das sind erst mal die jungen Leute, die mal gucken. Wo ich auch sagen würde: Das ist ja furchtbar, wenn man schon weiß, dass man 30 Jahre in einer Institution arbeiten wird! Also, die sollen ja auch, und wollen ja auch sich mal ein bisschen umtun. Und da fühlt man sich als Arbeitgeber auch wohler. Als Sprungbrett und als Qualifizierungsstelle: Also ich betrachte als Leiter die Arbeit unter dem Aspekt, dass aus den Leuten was wird. Ich bin froh über die Leute, die an die Uni gehen, ich bin froh über die Leute, die promovieren, ich jage hinter den Leuten her: Habt ihr eure Diss schon gemacht? Ich will, dass die Leute sich entwickeln.“

Der Appell ist klar: Kontinuität können Befristete angesichts der Unsicherheiten unter Flexibilisierungsbedingungen nur noch als innere Kontinuität durch individuelle Kompetenzentwicklung verwirklichen. Damit zerfällt in der alternden

Institution die Einheit der Kompetenz- und Laufbahnentwicklung, die dem Berufsmodell zugrunde liegt. Um innerhalb der „geschlossenen Chancenstruktur“ die Laufbahn voran zu bringen, sich gegen die Konkurrenz der gleichaltrigen Novizen zu behaupten und sich in der Organisation zu platzieren, ist mehr erforderlich als Fachkompetenz: Es geht um die paradoxe Strategie, überlegene Leistungen gegenüber der Gruppe der Gleichaltrigen zu demonstrieren, ohne allzu offensichtlich die „Solidarregel“ zu verletzen, die einen Konkurrenzverzicht verlangt. Aus der Befragung geht hervor: Um eine der raren Stellen zu erobern, kommt Performanzstrategien eindeutig Vorrang vor einer kontinuierlichen Kompetenzentwicklung zu. Verlangt sind nicht nur Loyalitätsnachweise bzw. ein demonstratives Engagement im Dienste der Organisation. Die Laufbahnentwicklung ist vielmehr abhängig von einem Startvorsprung, von strategischen Fähigkeiten der öffentlichen Selbstinszenierung unersetzlicher Leistungen, hinter der die nur langfristig zu stabilisierende Entwicklung professioneller Kompetenz zurücktreten muss.

Doch wie sehen die Rahmenbedingungen in der wissensbasierten Organisation mit einer „geschlossenen Chancenstruktur“ aus, um eine wissenschaftliche Laufbahn voran zu bringen? Und welche Bedingungen verhindern die Ausbildung einer Berufsidetitt in einer diskontinuierlichen Berufslaufbahn?

3 Vorrang symbolischer vor materiellen Anerkennungsleistungen

In der alternden Institution sind vorwiegend die Jüngerer für die Implementierung neuen Wissens zuständig, das ohne institutionelle Vorleistungen oder Folgekosten genutzt werden kann. Aus Sicht der Organisation sind es die Novizen, die das neue Wissen bereits aus dem Studium mitbringen, die offen für Veränderungen und noch modellierfhig sind. Erwartet wird die Zufuhr von „*frischem Blut*“, so ein Leiter, das Infragestellen der verkrusteten Strukturen und Routinen der gealterten Organisation durch die Jungen. Vorleistungen zur Berufseinführung sind in beiden Organisationen gering, sie beschränken sich auf eine der symbolischen Integration dienende kurzfristige Einführungsveranstaltung, die eher der Loyalittssicherung denn einer berufspraktischen Einführung dient. Berufliche Sozialisation der Jungen erfolgt durch Integration in die Gruppe der Gleichaltrigen, die Orientierung in den noch unbekannten Strukturen ermöglicht. Gemeinsamkeit stellt sich durch wechselseitige Unterstützung auf der „*Insel im Meer des Nichtwissens*“ ein, so eine Novizin. Doch die Ausbildung einer Berufsidetitt verlangt in Wissensberufen eine langfristige Perspektive, die in kurzlebigen Projekt- und Honorarstellen strukturell verhindert wird. Basis einer gelingenden *Berufsidetitt* ist die kontrafaktische *Einheit der Kompetenz- und Laufbahnentwicklung*. Die Laufbahn repräsentiert die anerkannte Außenseite des Berufs, während die kontinuierliche Kompetenzentwicklung dessen Innen-

seite ist, durch die sich die Laufbahn legitimiert. Dem Berufsmodell liegt das Prinzip des gerechten Tauschs reziproker Leistungen zwischen Organisation und Arbeit zugrunde. Es setzt dem Prinzip nach Chancengleichheit in einer „offenen Chancenstruktur“ voraus: Nur durch eine der Arbeitsleistung adäquate institutionelle Gegenleistung, die für höhere Leistung materielle Gratifikationen wie Sicherheit, Einkommenserhöhung oder Aufstieg vorsieht, kann das Prinzip der Chancengleichheit gewahrt werden. Auch für die Beziehungen zwischen Mitgliedern und Organisation gilt das grundlegende Prinzip wechselseitiger Leistungen: *manus manum lavat*.

Doch werden in der alternden Institution zunehmend materielle Gratifikationen durch symbolische Anerkennungsleistungen ersetzt. In der „geschlossenen Chancenstruktur“ zerfällt die Einheit der Kompetenz- und Laufbahnentwicklung in ihre zwei Seiten: So stagniert bei langjährigen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen in festen Stellen vielfach die fachliche Kompetenzentwicklung, die hinter dem Status zurückbleibt. Umgekehrt verselbstständigt sich die Kompetenzentwicklung der Befristeten nicht selten zu einer von der Laufbahnentwicklung entkoppelten endlosen Lernbiographie, die nicht mehr in eine angemessene Position einmündet. In ihrer Vereinseitigung bilden beide Berufsverläufe den Grenzfall, nachdem Leistungen nicht mehr materiell, sondern symbolisch honoriert werden. Der reziproke Leistungsaustausch in Organisationen gerät in beiden Richtungen aus dem Lot, sobald formelle Leistungen durch informelle Anerkennungsbeziehungen ersetzt bzw. durch symbolische Ersatzstrategien der Macht, der Bindung und des Vertrauens kompensiert werden (vgl. Schrader 2001). Die bloß symbolische Anerkennung von Leistungen reicht nach Befunden der Fallstudie auf Dauer nicht aus, um die Leistungsmotivation der Befristeten zu erhalten: Ein hohes Maß an Leistung und Engagement geht damit der alternden Institution mit einer „geschlossenen Chancenstruktur“ verloren.

Individuelle Laufbahnstrategien sind abhängig von dem Feld der institutionell vorgegebenen Laufbahnstruktur. Die Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen nehmen indessen die Prozessierung durch die Laufbahnpolitik in der „geschlossenen Chancenstruktur“ nicht passiv hin, so ein zentraler Befund aus den Interviews. Sie antworten vielmehr aktiv auf die prekären Arbeitsverhältnisse mit einem Wechsel ihrer Laufbahnstrategie. Die Dynamik der Laufbahnstrategien verändert sich über die Zeit in Abhängigkeit von Lebensalter, Geschlecht und Zukunftsperspektive: Werden Laufbahnerwartungen enttäuscht, verändern die Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen ihre Strategie, indem sie nun ihrerseits ihr Engagement im Dienste der Organisation einschränken und erwartbare Leistungen aktiv entziehen bzw. vorwiegend im Eigeninteresse einsetzen. Die hierdurch eingeschränkte Leistung entgeht der alternden Institution.

Produktivität der „unsichtbaren“ Wissensarbeit bemisst sich unter Ökonomisierungsdruck in Selbstobjektivationen, die beobachtbar, kontrollierbar und mess-

bar sein müssen (vgl. Harney 2002). Nur die institutionell nachweisbare Leistung zählt, die zunehmend genauer in Kennziffern objektiviert wird. In den untersuchten Einrichtungen wurden im einen Fall die Anzahl der Beratungsstunden, im anderen Fall die Anzahl der Vorträge, Veröffentlichungen, Veranstaltungen und Vertretungen im relevanten Umfeld als Leistungsnorm für Produktivität zugrunde gelegt. Der verstärkte „Zwang zur Selbstobjektivierung“ (vgl. Glibmann 2000) geht zugleich mit einer institutionellen Aufwertung der Schriftlichkeit und einer Abwertung der Mündlichkeit von Leistungen der wissensbasierten Arbeit einher. An Mündlichkeit gebundene Leistungen der Beratung, Fortbildung und Personalentwicklung geraten verstärkt unter Druck, sich durch Nachweise ihrer „Qualität“ zu legitimieren oder sie werden aus dem institutionellen Kerngeschäft ausgelagert.

Die Dokumentenanalyse der Jahresbilanz zeigt: Produktivität und Leistung differieren in der alternden Institution nach Alter, Geschlecht, Status und Dauer der Beschäftigung. Anders als erwartbar, erhöht sich die Produktivität der „messbaren“ Wissensarbeit in den untersuchten Einrichtungen deutlich mit zunehmendem Alter: Wer älter, männlichen Geschlechts und langjährig beschäftigt ist, bringt im Schnitt den höchsten Leistungseinsatz, wer hingegen jung, weiblichen Geschlechts und erst seit kurzem in einer befristeten Stelle beschäftigt ist, hat den geringsten Output. Die Leistung der Frauen ist im Schnitt erheblich geringer als die der Männer. Doch zeigt sich, dass sich mit der Dauer der Beschäftigung die Leistungsdifferenz zwischen den Geschlechtern stark verringert und sich unter den „Spitzenreitern“ mit dem höchsten Output nahezu auflöst. Im gleichen Maße, in dem Verjüngung durch Frauenbeschäftigung in befristeten Stellen angestrebt wird, muss in wissensbasierten Organisationen damit gerechnet werden, dass die Produktivität zurückgeht. Frauen in Wissensberufen fehlt offenkundig die nötige Förderung, die eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung bzw. den Erwerb strategischer Fähigkeiten zu erfolgreicher Selbstperformanz ermöglichen würde (vgl. Kraus 2000). Zwar gilt für Frauen wie für Männer, dass die Produktivität mit zunehmendem Alter steigt. Eine Differenz deutet sich jedoch zwischen älteren Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen auf unbefristeten Stellen und Dauerbefristeten an: Die Produktivität der Unbefristeten erreicht im Schnitt nicht mehr als den Durchschnittswert, dagegen findet sich unter Dauerbefristeten der größte Anteil von „Spitzenreitern“ mit messbaren Höchstleistungen. So lange diese noch darauf bauen, im Falle einer Erweiterung des Stellenplans mit einer Festanstellung belohnt zu werden, steigern sie ihren Leistungseinsatz kontinuierlich, auch wenn ihr Engagement de facto nur symbolische Anerkennung findet. Erst für den Fall, dass die Illusion auf eine unbefristete Dauerstelle aufgegeben wird, entziehen sie ihr Engagement oder setzen dieses zunehmend im Eigeninteresse ein.

Der Preis der „geschlossenen Chancenstruktur“ ist für alle Beteiligten hoch, denn die Arbeitsbelastungen sind nach Befunden der Internetumfrage ungleich auf

die Altersgruppen verteilt: Ein Teil der Älteren in Kernfunktionen steht unter dem höchsten Leistungs- und Zeitdruck. Es ist die Kehrseite der Doppelstruktur der Beschäftigung, dass die für die Kontinuitätssicherung in der Organisation zuständigen älteren Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen in Dauerstellen die Aufgaben mit hoher Verantwortung und hoher zeitlicher und strategischer Reichweite allein tragen müssen. Die Älteren behalten sich damit zugleich die Reputation sichernden Aufgaben der Präsentation von Ergebnissen und der Repräsentation in Gremien vor. Jüngere in befristeten Stellen trifft generell ein Vertrauensvorbehalt: Als „unsicheren Kantonisten“ werden ihnen genau die den langjährigen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen verfügbaren sozialen Ressourcen vorenthalten, die für den Aufbau der Berufsidentität zentral sind: Vertrauen, kollegiale Unterstützung, die Anerkennung ihrer Kompetenzen durch Leitung und Kollegen, die Zuweisung verantwortungsvoller Aufgaben und der langfristige Ausbau der Zusammenarbeit in externen Netzwerken. Das Prinzip „Eine Hand wäscht die andere“, das auf Vertrauen basiert und dauerhafte Beziehungen zur Voraussetzung hat, gilt nur unter Dauerbeschäftigten.

Nach eigener Auskunft verfügen die Älteren in Dauerstellen durchweg über bessere Artikulations- und Darstellungschancen in der Organisation und über bessere Partizipations- und Vernetzungschancen im Feld. Die Ältesten werden am stärksten in Interna und relevante Entscheidungsprozesse durch die Leitung einbezogen und fühlen sich ausreichend in ihren Kompetenzen durch die Leitung anerkannt. Im Gegenzug kann sich die Leitung am ehesten auf die Loyalität und Anerkennung ihrer Leitungskompetenz unter älteren Dauerbeschäftigten verlassen. Nur für den Fall der Anerkennungsbeziehungen zwischen der Organisation und den älteren Mitarbeitern auf Dauerstellen gilt das Prinzip „*manus manum lavat*“ uneingeschränkt.

Die Kluft zwischen den Generationen ist nicht ausschließlich altersbedingt, sie wird vielmehr strukturell durch die Doppelung der Laufbahnstruktur verfestigt. Anders als erwartet und im Unterschied zu den Jüngeren, die sich im Berufsalltag vorwiegend auf die informelle Unterstützung unter den Peers verlassen, reduziert sich unter Älteren die Bedeutung vertrauensbasierter Kollegenkontakte mit zunehmendem Alter. Gerade weil diese nicht mehr viel von den Kollegen/Kolleginnen erwarten, ist ihre Unzufriedenheit mit der informellen Kommunikation geringer als unter Jüngeren. Ihre „ernüchterten“ Erwartungen an kollegiale Unterstützung sind entsprechend enttäuschungsresistent. Dagegen nimmt die Unzufriedenheit mit der formellen Kommunikation unter Älteren zu. Angesichts der rapiden institutionellen Veränderungen unter Modernisierungsdruck könnte dies ein Indikator dafür sein, dass die Älteren von den institutionellen Vorgaben ein Mehr an Orientierungssicherheit erwarten. Die Verunsicherung aufgrund der flexibilisierten Arbeitsverhältnisse greift auch unter den älteren Dauerbeschäftigten um sich: Nicht die befristet Beschäftigten, die bereits ein- oder mehrmals arbeitslos waren, sondern die auf gesicherten Dauerstellen arbei-

tenden langjährigen Mitarbeiter, die noch nie arbeitslos waren, fühlen sich am stärksten durch eine mögliche Arbeitslosigkeit bedroht. Von den kurzzeitig Befristeten bekommen sie alltäglich vor Augen geführt, welche Konsequenzen mit der diskontinuierlichen Beschäftigung im Berufsalltag verbunden sind. Die Verunsicherung durch die latente Gefahr einer möglichen Arbeitslosigkeit breitet sich auch unter jenen aus, die faktisch durch sie am wenigsten bedroht sind.

Vertrauen zwischen Jüngeren und Älteren ist nach den Interview- und Umfrageergebnissen ein rares Gut: *Vertrauenspersonen* finden die Älteren wie die Jüngeren im Berufsalltag nahezu ausschließlich unter Gleichaltrigen, mit denen sie eine Geschichte teilen. In Problemsituationen werden hingegen von einem Teil der Jüngeren Ältere als Vertrauensperson gewählt, weil diese nicht mehr mit ihnen rivalisieren. Ältere halten ein „Vertrauensmonopol“ bei allen Altersgruppen in der alternden Institution. Sie müssen sich nicht mehr beweisen, nicht mehr gegenüber Kollegen/Kolleginnen ihre Kompetenzen nachweisen. Man vertraut ihnen, nachdem sie aus dem Karrierekarussell ausgeschieden sind.

Auch die *Wissensaneignung* differiert nach Altersgruppen: Vergleichen wir die Aussagen in der Umfrage, woher Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen neue Impulse beziehen, wird deutlich, dass die Außenorientierung mit zunehmendem Alter nachlässt. Die Älteren kapseln sich weitgehend nach innen ab, ziehen sich auf ein „selbstgenügsames“ Lernen am Arbeitsplatz zurück. Im Unterschied zu den Jüngeren lernen sie kaum noch Neues von Kollegen/Kolleginnen, Projektmitarbeitern/mitarbeiterinnen und aus der Praxis hinzu. Zunehmend präferieren die Älteren eine Wissensaneignung über die Fernmedien der Literatur und des Internet. Nachdem ihre Mobilität nachlässt, beschränken sie ihren Anschluss an das Neue auf den Nahbereich des Arbeitsplatzes, verlieren damit aber auch zunehmend den Zugang zu dem disziplinären Diskurs. Die Position der „mittleren Generation“ ist schon aufgrund ihrer Zwischenstellung durch Ambivalenz charakterisiert: Die 40- bis 50-Jährigen grenzen sich, ernüchtert durch enttäuschte Laufbahnerwartungen, am stärksten von der Leitung und von älteren Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen in leitungsnahen Funktionen ab, und definieren sich zugleich als Träger des wissenschaftlichen Fortschritts. Im Unterschied zu den Jüngeren verfügen die Angehörigen der mittleren Generation aufgrund ihrer langjährigen Berufserfahrung über thematische Spezialisierung und den Anschluss an Wissensnetzwerke, die einen Zugang zu der disziplinären Arena eröffnet. Sie nutzen am intensivsten diejenigen Medien, die den Anschluss an den wissenschaftlichen Diskurs sichern: Neue Impulse gewinnen sie über Literatur, durch Eigenforschung und auf Tagungen, die den Diskurs regulieren. Andererseits konkurrieren sie als Nachrücker mit den jüngeren Novizen um einen Platzierungsanspruch in Aufstiegspositionen. Ein Teil der mittleren Generation antwortet auf enttäuschte Erwartungen an eine Festanstellung oder Aufstieg mit innerem Rückzug und latentem Protest, ein anderer durch verstärktes externes Engagement, mit dem ein Absprung aus der Organisation vorbereitet wird.

Angehörige der mittleren Generation ohne Dauerstelle leiden am stärksten unter einem Anerkennungsdefizit ihrer Kompetenzen bei der Leitung. Der Anerkennungsvorbehalt ist wechselseitig: Sofern sie über keinen privilegierten Zugang zur Leitung verfügen, enthalten sie nun auch ihrerseits zu einem nicht unerheblichen Teil der Organisation ihre Akzeptanz vor. Im Unterschied zu den Älteren in Stammstellen fühlen sie sich von dem Wissen über Interna und von der Partizipation an wichtigen Entscheidungen ausgeschlossen. Dieser Mitarbeitergruppe fehlt es in der „geschlossenen Chancenstruktur“ an materieller und an symbolischer Anerkennung für ihre Leistung, woraus ihre hohe Ambivalenz resultiert.

Die jüngeren Novizen erfahren ihre wichtigsten Wissensimpulse in der unmittelbaren Kommunikation mit Projektmitarbeitern/mitarbeiterinnen, mit Kollegen/Kolleginnen und in der Praxis: Sie sind am stärksten auf den kommunikativen Direktkontakt angewiesen, um sich situations- und kontextbezogenes Erfahrungs- und Infrastrukturwissen anzueignen, das nicht im Studium zu erwerben ist (vgl. Dräger 2000). Doch werden kollegiale Direktkontakte und informelle Kommunikation aufgrund des Termindrucks zunehmend durch virtuelle Kommunikation ersetzt, die auch die internen Kooperationsbeziehungen „auskühlen“ lässt (vgl. Dostal u.a. 2000). Auch extern fehlen den Novizen die strategischen Allianzen im disziplinären Feld und das Hintergrundwissen, das für die Reputationsbeschaffung erforderlich ist. Die befristeten Beschäftigten beklagen in den Interviews, dass die älteren Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen sich die mit Reputation verbundenen Aufgaben der öffentlichen Präsentation und Repräsentation vorbehalten: *„Sie sahen den Rahm ab und wir machen die Kärrnerarbeit“*, so eine Novizin. Der Kampf um Anerkennung geht deutlich zugunsten der Dominanzkultur der Älteren aus, die aufgrund langjähriger Erfahrung und dichter Vernetzung einen Vorsprung im Zugang zum disziplinären Feld haben und diesen nicht aufgeben wollen.

Unter befristeten Novizen findet sich eine Vielzahl potentieller „Springer“, die den Absprung vorbereiten und bewusst der Organisation im Dienst ihre volle Leistung vorenthalten, um mit ihrem Engagement ihre externe Chancen für einen Ausstieg zu verbessern. Einige unter ihnen haben von vornherein nicht mehr die Illusion einer kontinuierlichen Beschäftigung, sondern investieren am Arbeitsplatz in ihre Zukunft, arbeiten an ihrer akademischen Qualifizierung, bauen das externe Netzwerk aus, indem sie im Eigeninteresse Kontakte zu Kooperationspartnern knüpfen und diese für einen späteren Absprung nutzen. Nur eine Minderheit der Jüngeren verspricht sich noch eine Platzierungschance in der Organisation, zeigt einen überdurchschnittlichen Leistungseinsatz bzw. sucht Leitungsnähe, um ihre Karriere voran zu bringen. Die Mehrheit der jüngeren Frauen folgt der „Solidarregel“, während die wenigen männlichen Novizen eher auf einen Startvorteil bedacht sind und sich durch hohen Leistungseinsatz und

strategische Selbstdarstellung gegenüber ihren gleichaltrigen Rivalen/Rivalinnen zu profilieren wissen.

Obwohl sich innerhalb der „geschlossenen Chancenstruktur“ die Leistungskonkurrenz um die wenigen Stellen objektiv verschärft hat, wird auf direkte Nachfragen eine Rivalität zwischen Jungen und Alten fast durchweg verneint. Rivalitätsbeziehungen komplizieren sich unter der Bedingung der Doppelstruktur von Stammstellen und Befristeten, die sich in dem Gestrüpp symbolischer Anerkennungsbeziehungen behaupten müssen: Eine Chance auf eine feste Stelle verspricht sich deshalb, wer von älteren Funktionsträgern in Interna eingeweiht, wer von der Leitung anerkannt wird, an Entscheidungsprozeduren beteiligt, durch verantwortliche Sonderaufgaben belohnt oder durch eine Qualifizierungsförderung privilegiert wird. Wer hingegen seine Aspirationen auf eine feste Stelle oder Aufstieg enttäuscht sieht, verändert seine Laufbahnstrategien.

4 Dynamik der Laufbahnstrategien in der hybriden Organisation

Mit der zerfallenden Einheit der Laufbahn- und Kompetenzentwicklung als Einheit von Leistung und Position zerfällt auch das grundlegende Prinzip der wechselseitigen Anerkennungs- und Leistungsbeziehungen, das die Beziehungen zwischen Organisation und Arbeit reguliert. Laufbahnstrategien sind biographieabhängig, doch wirkt die „geschlossene Chancenstruktur“ als Katalysator möglicher Laufbahnstrategien: Während im einen Fall trotz einer Erwartungsenttäuschung die Laufbahn eher einer progressiven „Steigkurve“ folgt, wird die Laufbahnrichtung in anderen Fällen eher im Sinne einer „Fallkurve“ regressiv modifiziert. Als grundlegende Laufbahnstrategien ließen sich in den Interviews Macht-, Bewährungs-, Leistungs- und Autonomiestrategien unterscheiden. In einem ausgewogenen Verhältnis zueinander sind diese im Organisationskontext funktional adäquat. Erst wenn ein Laufbahntypus einseitig durch die Laufbahnpolitik gefördert wird und strukturell dominiert, geht das institutionelle Zusammenspiel zwischen Kontinuität und Veränderung verloren: Innovative Organisationen fördern Leistungs- und Autonomiestrategien, verlieren aber tendenziell an sozialem Zusammenhalt bzw. innerer Kontinuität durch diskontinuierliche Beschäftigung und hohe Fluktuation. Dagegen dominieren in Organisationen mit einer „geschlossenen Chancenstruktur“ Macht- und Bewährungsstrategien und tendieren mit dem zunehmenden Selbstabschluss zur Erstarrung.

Im Folgenden werden die in der Fallstudie rekonstruierten Typen berufsbiographischer Laufbahnstrategien den unter Modernisierungsdruck ausdifferenzierten Handlungsfeldern der wissensbasierten „hybriden Organisation“ (vgl. Coase 1990) zugeordnet, in welchen sie ihre spezifische Dynamik entfalten: Charakteristisch ist, dass die klassischen Organisationstypen des Bürokratie-, Mitgliedschafts-, Markt- und Selbststeuerungsmodells in der „hybriden Organisation“

internalisiert und als interne Steuerungsfelder ausdifferenziert worden sind, die nebeneinander, oft aber auch in einem spannungsreichen Gegeneinander funktionieren.

4.1 Machtstrategien – Positionierung im Feld der Bürokratie

Wer im *Feld der Bürokratie* durch *Machtstrategien* aufgestiegen ist bzw. sich als identifizierter Funktionsträger/trägerin in der hierarchischen Ordnung unersetzlich gemacht hat, wird in Leitungsnähe in Interna eingeweiht und partizipiert an der *Macht*. Er/Sie sieht sich kaum noch zu einer kontinuierlichen Weiterentwicklung seiner/ihrer Kompetenzen bzw. zu einer wirksamen Selbstinszenierung seiner/ihrer Fähigkeiten im öffentlichen Raum veranlasst. Der/die Machtstrategie/strategin besetzt organisationsrelevante Kernfunktionen im bürokratischen Feld, die kontinuierlich bearbeitet werden müssen, um die institutionelle Reproduktion zu sichern. In seiner/ihrer Funktion der stellvertretenden Machtausübung durch Kontrolle ist der/die Machtstrategie/strategin unersetzlich und entlastet die Leitung von unpopulären Maßnahmen. Doch geht seine/ihre Veränderungsmotivation in dem Maße zurück, wie er/sie sich seiner/ihrer Position in Leitungsnähe sicher ist und er/sie nicht mehr durch Rivalen herausgefordert wird. Er/sie identifiziert sich mit der Macht und verhält sich loyal, solange er/sie von der Leitung ausreichend anerkannt wird. Das Prinzip „Eine Hand wäscht die andere“ gilt exklusiv für das machtstrategische Feld der Beziehung zwischen der Leitung und dem identifizierten Funktionsträger. Dem Vollstrecker unpopulärer Maßnahmen mangelt es an kollegialer Anerkennung seiner Leistung durch die Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen wie im externen disziplinären Feld, in dem er nicht hervortritt. Er wiegelt Kritik an der Organisation ab, schreibt „schlechte Botschaften“ dem Boten zu oder unterläuft als Bedenkenträger institutionelle Veränderungsansätze der Mitarbeiter/Mitarbeiterin. Kritische Vorbehalte gelten nicht der Leitung, sondern den Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen, mit denen er weiterhin latent rivalisiert. Als Machtstrategie weiß er sich abhängig von der Leitung und kann mit einem Leiter- oder Richtungswechsel seine Privilegien verlieren. Ist die Organisation leiterzentriert, entscheidet die Nähe zur Leitung, nicht primär Leistung über die Positionierung in der Hierarchie. Innere Erneuerung wird abgewehrt, soweit hierdurch die eigene Position gefährdet werden könnte. Die bürokratische Struktur fördert Machtstrategen durch Kabinettpolitik, vermehrt strategische Allianzen und Intrigen im Kampf um Anerkennung. Das Organisationsgefüge erstarrt, wenn sich ein zunehmender Anteil der Machtstrategen unter Modernisierungsdruck in einem Abwehrkampf formiert, um den Erhalt ihrer Privilegien zu sichern.

4.2 Bewährungsstrategien — Positionierung im Feld der Mitgliedschaft

Positionierung durch *Bewährung* im *Feld der Mitgliedschaft* ist eine der häufigsten Strategien, um die Laufbahn zu stabilisieren. Der/die allein durch die Dauer der Betriebszugehörigkeit und durch Bewährung in einer Funktion anerkannte Mitarbeiter/Mitarbeiterin ist durch seine/ihre loyale *Bindung* an die Organisation und seine/ihre Identifikation als Organisationsmitglied und nicht primär durch seinen/ihren Leistungseinsatz legitimiert. Das Kartell der Bewährten in der überalterten Organisation unterstützt sich wechselseitig bei der Abwehr von Neuerungen, durch die ihre Position in bewährten Funktionen in Frage gestellt werden könnte. Interne Reorganisationsprozesse, die Eigeninitiative herausfordern, werden durch Bewährungsstrategen abgewehrt, indem sie sich auf tradierte Arbeitsformen berufen bzw. auf den „Dienst nach Vorschrift“ beschränken und rechtliche Möglichkeiten zu einem vorzeitigen Berufsausstieg ausschöpfen. Auch im Fall des Aufstiegs durch Bewährung werden mit zunehmender Dauer der Zugehörigkeit zur Organisation kaum noch neue Kompetenzen entwickelt, gilt das Motto des Weiter-so-wie-bisher. Wenn Leistungseinsatz und Kompetenzen hinter der erreichten Laufbahnposition zurückbleiben, wird das Sicherheitsdenken dominant. Charakteristisch für Bewährungsstrategen ist, dass der Leistungsoutput und der Wissenshorizont stagnieren, dass präferierte Diskurse und die Referenzliteratur aus der Zeit stammen, in der die Karriere stabilisiert wurde. Bewährungsstrategen finden in der Regel Rückhalt bei Kollegen, weil sie kaum als Konkurrenten auftreten und erhöhten Leistungserwartungen Widerstand entgegen setzen.

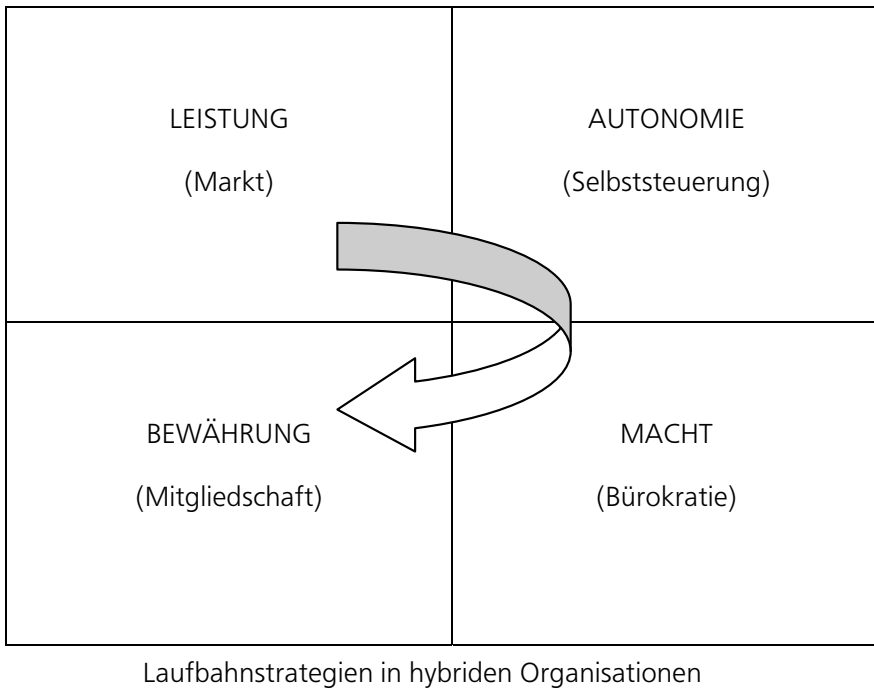
4.3 Leistungsstrategien – Positionierung im Marktfeld

In dem durch *Leistung* regulierten internen *Marktfeld* werden Bewerber/Bewerberinnen für Aufstiegs- und Dauerstellen rekrutiert, die Kandidaten/Kandidatinnen müssen sich pro forma gegen andere Mitbewerber/ Mitbewerberinnen im Leistungswettbewerb behaupten. Doch ist die Leistungskonkurrenz auf dem internen Markt innerhalb der „geschlossenen Chancenstruktur“ strukturell eingeschränkt. Ein Teil der leistungsstarken Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen entwickelt von Projekt zu Projekt erweiterte fachliche Kompetenzen, intensiviert das Engagement in kontinuierlicher Selbstaussbeutung, ohne je in eine unbefristete Stelle einzumünden. Die „verpasste Karriere“ kann sich über nur kurzfristig unterbrochene Kettenverträge in befristeten Projekten über Jahrzehnte reproduzieren. Wer auf einen Arbeitsplatzwechsel verzichtet, hat seine Aspiration auf eine leistungsadäquate Positionierung bereits aufgegeben. In diesem Fall kann von Leistungsmotivierten das Engagement von der Laufbahn entkoppelt und in ein Programm der hiervon verselbstständigten Selbstverwirklichung durch Leistung transformiert werden.

Aufstieg qua Fachkompetenz ist eher die Ausnahme. Um aufzusteigen muss der „Hochleister“ deshalb in der Regel die Organisation wechseln. Einige der Leistungsmotivierten, die noch damit rechnen, sich durch Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen intern platzieren zu können, absolvieren aufwändige Zusatzausbildungen, um eine aktuell nachgefragte Qualifikation zu erwerben. Doch verhindert die Kombination zusätzlicher Teilqualifikationen eher die Ausbildung eines unverwechselbaren Berufsprofils, ohne die Chance auf einen dauerhaften Arbeitsplatz zu erhöhen. Von den Wechselfällen der Themenkonjunkturen abhängig werden wechselnde Themenfelder besetzt. Das Engagement versandet in einer quasi „unendlich“ fortgesetzten Lernbiographie bzw. zerfällt in passagere Stationen einer fragmentierten Berufsbiographie. Kompetenzentwicklung ist auf soziale Legitimation durch Positionierung im Laufbahngefüge angewiesen, sonst schwinden Leistungsmotivation und Loyalität.

4.4 Autonomiestrategien – Feld der Selbststeuerung

Leistungsorientierte „Springer“ mit einem ausgeprägten *Unabhängigkeitsstreben*, die trotz der „geschlossenen Chancenstruktur“ an Aufstiegsaspirationen festhalten, aber keine Chancen mehr für eine Neuplatzierung in der Organisation sehen, nutzen Chancen im *Feld der Selbststeuerung*. Sie suchen in Projekt- und Arbeitsgruppen nach Anschlussgelegenheiten, um autonom Konzepte zu verwirklichen, und schließlich nach einer Absprungeoportunität, nachdem sie als Experten/Expertinnen im externen disziplinären Feld längst Anerkennung gefunden haben. Die erst nach einem Wechsel der Organisation Aufgestiegenen sind deshalb vielfach nicht mehr die Jüngsten: Gerade die Leistungsstärksten haben eine Aufstiegsposition im Wissenschaftsbetrieb oft erst nach einer langen Vorlaufphase erreicht. Autonomiestrategen sind aufgrund ihrer mentalen Unabhängigkeit in der Organisation in aller Regel eher Einzelgänger. Sie verwirklichen eine Leistungsnorm, der die Mehrheit der Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen weder genügen will noch kann. Schon deshalb wird ihrer Kompetenz organisationsintern die nötige Anerkennung vorenthalten und eine Höherplatzierung unterlaufen. Autonome Hochleister demonstrieren ihre Distanzierung von Macht- und Bewährungsstrategien und treffen deshalb bei Leitung wie Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen selten auf Akzeptanz. Ihnen bleibt nur die Suche nach einer externen Neupositionierung. Trotz ihres Autonomieanspruchs und ihrer Ambivalenz gegenüber Machtstrategien sind sie auch nach dem Aufstieg genötigt, sich strategisch im disziplinären Konkurrenzfeld zu positionieren. Auch hier gilt die Regel „*manus manum lavat*“: Wer etwas werden will, ist auf Selbstbehauptung wie auf Bündnispolitik im Feld der disziplinären Anerkennungsgemeinschaft angewiesen.



4.5 Anerkennungsbeziehungen in der Disziplin

Die Abhängigkeit von wechselseitigen Anerkennungsbeziehungen beherrscht auch das disziplinäre Milieu, und dies um so intensiver, je weniger etabliert das Feld ist.

Reputation hängt von Performanzstrategien der Selbstdarstellung und von Anerkennungsbeziehungen ab, die den individuellen Kompetenzen soziale Geltung im Feld verschaffen. Nur wer sich unter Bezugnahme auf den disziplinären Diskurs als anschlussfähig erweist, findet einen Zugang zum Feld, kann auf eine Gegenleistung rechnen.

Die Autonomie der Wissenschaft gilt nur relativ: Zwar tendiert das disziplinäre Wissen zu einer selbstreferentiellen Logik, sobald sich eine Disziplin als System ausdifferenziert. Doch gelingt der Selbstabschluss des Systems nur dann, wenn theoriestrategisch die interne Selbstbezüglichkeit des Referenzsystems in Abgrenzung zu Nachbardisziplinen gesichert werden kann. Beides gelingt in den lose gekoppelten, disziplinären Feldern der Erwachsenen-/ bzw. Sozialpädagogik nur unvollständig (vgl. Nittel 1999). Der Diskurs reproduziert vielmehr ein aus anderen Disziplinen entlehntes „Anlehnungswissen“ und wird für das eigene Feld transformiert. Individuell nötigt die Positionierung im Feld dazu, sich durch

diskursstrategische Engführung von Themen als Experte/Expertin zu etablieren, die zugleich anschlussfähig an den disziplinären Diskurs sein müssen. Reputation (vgl. Eger 1998) wird durch thematische Exklusivität wie durch Selbstredundanz erzeugt, erst diese sichert Zitierfähigkeit. Thematische Selbstredundanz wird schließlich auch – und wider eigenes Wollen – durch Fremdredundanzen der Rezeption verstärkt: Das „Zitierkartell“ legt thematisch fest und zwingt zur Selbstreproduktion. Erst die Teilhabe am Zitierkartell ermöglicht die Ausbildung eines unverwechselbaren Themen- und Diskursprofils, das durch geschickte Selbstvermarktung auf dem Publikationsmarkt, durch Präsenz in disziplinären Arenen und die Positionierung in der Standesorganisation gefestigt wird. Der Ruf als Koryphäe ist von der selbstreferentiellen Logik der Spezialisierung wie von der Vernetzung im Diskursfeld abhängig. Auch die Form der Institutionalisierung von Diskursen, die sich durch disziplinäre Anerkennungsbeziehungen legitimieren, reproduziert die „Alterung der Diskurse“. Damit ist das Altern der Programmatik in alternden Institutionen strukturell vorgezeichnet.

Wie kontextabhängig Anerkennungsbeziehungen in Wissensberufen sind, wird spätestens nach dem Berufsende manifest. Fachkompetenzen lösen sich nicht mit dem Berufsausstieg auf, doch sind diese mit einem Schlag nicht mehr anschlussfähig im Feld. Aus der Fallstudie geht hervor: Je qualifizierter der Berufsaussteiger war, je mehr er Anerkennung in der disziplinären Öffentlichkeit fand, je mehr der Beruf zur Berufung wurde, um so folgenreicher ist der Anerkennungsentzug nach dem Berufsausstieg. Die vollständige Verausgabung für die Sache und die umfassende Identifikation mit dem Beruf löst während des Berufslebens die Grenzen zwischen Berufsarbeit und Privatleben weitgehend auf, nicht jedoch die ehernen Grenzen zwischen dem Beruf und der leer laufenden Expertenschaft nach dem Berufsende. Vor dem Berufsausstieg wird die eigene Unersetzlichkeit als Experte/Expertin in aller Regel überschätzt. Sucht der Aussteiger/die Aussteigerin auch nach dem Berufsende noch einen Anschluss an den disziplinären Diskurs, ist er/sie unerwartet damit konfrontiert, dass seine/ihre Zitierfähigkeit im Feld rapide sinkt, nachdem er/sie seinen Status verloren hat und die Regel des „*manus manum lavat*“ entfällt. Die Exklusion aus dem Zitierkartell ist ein Indikator für den Wertverfall von Reputation, Expertenschaft löst sich außerhalb von institutionellen Kontexten auf (vgl. Schulz u.a. 1998). Die Teilnahme am Diskurs wird nach dem Berufsende zur Privatsache, der Aussteiger in die „Amateurliga“ zurückversetzt. Dies mag ein Grund sein, warum der Berufsausstieg in einigen Fällen hinausgeschoben wird, und um so schwerer fällt, je höher die Reputation gewesen ist. Der Experte/die Expertin jenseits des Berufs kommt im disziplinären Diskurs nicht mehr vor, wird allenfalls dann angefragt, wenn das „institutionelle Gedächtnis“ der Disziplin wachgehalten werden soll. Nur wer in den Kanon der disziplinären Klassiker aufgenommen ist, hat auch jenseits des Berufs eine „Überlebenschance“. Dem Amateurexperten fehlt nach dem Berufsausstieg nicht nur der institutionelle Apparat, er verliert nicht

nur den qua Position stabilisierten Status im sozialen Gefüge der Disziplin und das Wissen über Interna durch kontinuierliche Teilhabe am disziplinären Diskurs. Mit dem Berufsausstieg löst sich vielmehr die berufskonstitutive Ressource wechselseitiger Anerkennungsbeziehungen selbst auf, die davon abhängig ist, dass aus einer Leistung der Anspruch auf eine erwartbare Gegenleistung folgt. Das feine Netzwerk gegenseitiger Stabilisierung in Anerkennungsbeziehungen zerreißt, wenn eine anerkannte Gegenleistung im institutionellen Kontext nicht mehr erwartbar ist.

Literatur

- Astor, M.: Innovationsmanagement und Strategien der Personalentwicklung. Wien 2000
- Bender, St./Konietzka, S./Sopp, P.: Diskontinuität im Erwerbsverlauf und betrieblicher Kontext. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 3/2000, S. 475-519
- Brose, H.-G. u.a.: Organisationen, Personen, Biographien: Entwicklungsvarianten von Inklusionsverhältnissen. In: Zeitschrift für Soziologie, 4/1994, S. 255-274
- Bude, H.: Das Altern einer Generation. Die Jahrgänge 1938-1948. Frankfurt/M. 1995
- Coase, R. H.: Die ökonomischen Institutionen des Kapitalismus. Tübingen 1990
- Dostal, W. u.a. (Hrsg.): Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung. Nürnberg 2000
- Dräger, H.: Morphologie des Lernens. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel - Wandel durch Lernen. Münster u.a. 2000, S. 71-131
- Dressel, G.: Wissenschaftspraxis - Biographien - Generation. In: Bůžek, V./Stefanová, P. (Hrsg.): Menschen - Handlungen - Strukturen. Historisch-anthropologische Zugangsweisen in den Geschichtswissenschaften. Ceske Budejovice 2001, S. 27-69
- Eger, Th.: Die Bedeutung des Reputationsmechanismus für die Koordination wirtschaftlichen Handelns. In: Wegner, G./Wieland, J. (Hrsg.): Formelle und informelle Institutionen. Marburg 1998, S. 309-326
- Gleißmann, W.: Ökonomisierung als „Ressource Ich“ - Die Instrumentalisierung des Denkens in der neuen Arbeitsorganisation. In: Denkanstöße, 2000, S. 112-134
- Harney, K.: Arbeit und Organisation - Die Thematik der Sichtbarkeit. In: Barthel, Ch./Harney, K. (Hrsg.): Wissen und Arbeit. Zwischen öffentlicher Verwaltung und betrieblichem Management. Recklinghausen 2002, S. 7-16
- Harney, K.: Qualitätsmanagement als Anerkennungspraxis. In: Der berufliche Bildungsweg, 6/2001, S. 4-7
- IBAB Projektverbund (Hrsg.): Innovation und Leistung mit älterwerdenden Belegschaften. Dortmund 2000
- Kade, J.: Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens. In: Report. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung 37/1997, S. 112-124
- Kade, J./Seitter, W.: Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Opladen 1996

- Kade, S.: Alternde Institutionen. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Wittpoth, J. (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1999, S. 177-178
- Kade, S.: Das Lernen der Veränderung. Über den Umgang mit dem Neuen in alternden Institutionen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 3/1998, S. 342-351
- Kadritzke, U.: Die Grenzen professioneller Autonomie. Widersprüche moderner Unternehmenskulturen aus der Perspektive qualifizierter Expertenberufe. In: Kadritzke, U. (Hrsg.): „Unternehmenskulturen“ unter Druck. Neue Managementkonzepte zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Berlin 1997, S. 123-162
- Knopf, D.: Menschen im Übergang von der Arbeit in den Ruhestand. Bonn 1999
- Krais, B. (Hrsg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Frankfurt/M. u.a. 2000
- Lennartz, D. (Hrsg.): Altern in Beruf und Gesellschaft. Demographischer Wandel und berufliche Bildung. Berichte zur beruflichen Bildung H.198, BiBB. Bielefeld 1996
- Luhmann, N.: Funktionen und Folgen formaler Organisationen. 4. Auflage. Berlin 1995
- Luhmann, N.: Vertrauen: ein Mechanismus zur Reduktion sozialer Komplexität. 3. Auflage. Stuttgart 1989
- Lüscher, K.: Die Ambivalenz von Generationenbeziehungen - eine allgemeine heuristische Hypothese. In: Winterhagen-Schmid, L. (Hrsg.): Erfahrungen mit Generationendifferenz. Weinheim 2000, S. 92-114
- Mayer-Ehlert, B.: Frauen in der Weiterbildung. Opladen 1994
- Moldaschl, M.: Internalisierung des Marktes. Neue Unternehmensstrategien und qualifizierte Angestellte. In: Jahrbuch sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung (1997). Berlin 1998, S. 200-250
- Nittel, D.: Lockere Formen der Institutionalisierung: Hintergrund von Legitimationsproblemen in der Erwachsenenbildung? In: Hessische Blätter für Volksbildung, 4 (1999), S. 316-329
- Nolda, S.: Erwachsenenbildung und Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn 1996
- Sackmann, R.: Konkurrierende Generationen auf dem Arbeitsmarkt. Altersstrukturierung in Arbeitsmarkt und Sozialpolitik. Opladen/Wiesbaden 1998
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin 1998
- Schrader, J.: Bindung, Vertrag, Vertrauen: Grundlagen der Zusammenarbeit in Weiterbildungseinrichtungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2/2001, S. 142-154
- Schulz W. (Hrsg.): Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven. Opladen 1998
- Stehr, N.: Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/M. 1994
- Tietgens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn 1987
- Volkholz, V.: Die „demographische Falle“ - ihre Ursache und Wirkungen auf Wirtschaft und Betriebe. In: IBAB 2000, S. 18-24
- Vollmer, H.: Die Institutionalisierung lernender Organisationen. In: Soziale Welt H.47/1996, S. 315-343

- Voß, G./Pongratz, H.J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1998, S. 132-158
- Wachtler, G. u.a.: Die Innovationsfähigkeit von Betrieben angesichts alternder Betriebe. Wuppertal 1997
- Willke, H.: Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart 1998
- Wissenschaftsrat (Hrsg.): Grunddaten zum Personalbestand der Hochschulen. Köln 1995

Die duale Struktur der Weiterbildungsteilnahme. Eine multivariate Analyse des Zusammenhangs zwischen Milieu, Beruf und Weiterbildung

Klaus Harney

1 Fragestellung: Milieuzugehörigkeit und berufsinstrumentelle Rahmung

Die Weiterbildung ist in ihren Funktionen abhängig von den Kontexten, in denen sie auftritt und für die sie Funktionen erfüllt. In ihren Ausprägungen ist sie im Unterschied zur Schule weder auf bestimmte Lebens- noch auf bestimmte Organisationsbereiche – wie z.B. die Volkshochschule, Arbeitsverwaltung, Kirchen, soziale Bewegungen – beschränkt (vgl. Kade 1997, S. 313; Schrader 2001). Deshalb ist die Interessen und Bindungen erzeugende Bedeutung von Lebensstilen und Milieus sowie von berufsinstrumentellen Optionen für die Weiterbildungsbeteiligung von besonderem Gewicht. Aus der Perspektive der Weiterbildungsbeteiligungsforschung bilden Biographie und Milieuzugehörigkeit von Personen den individuellen Rahmen aus, zu dem die Beteiligung an der Weiterbildung *ins Verhältnis* tritt (vgl. Barz 2002).

Die folgende Studie analysiert das *Verhältnis* zwischen milieuhängiger und berufsinstrumenteller Rahmung der Weiterbildungsbeteiligung. Durch Milieus werden individuelle Lebensstile in kollektive Muster der Lebensführung und lebenspraktischen Orientierung transformiert. Lebensstile und Milieus stellen Verweisungszusammenhänge bzw. im Luhmannschen Sinne: Sinnlieferanten der Weiterbildungsbeteiligung dar (vgl. Tippelt 1997).

Neben Lebensstil und Milieu kommen berufsinstrumentelle Rahmungen als Sinnlieferanten der Weiterbildungsbeteiligung in Frage. Sicherung des Arbeitsplatzes, Karriereaspirationen, betriebliche Personalentwicklung (z.B. ablesbar daran, dass Personen mit der Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen rechnen) und Einkommensinteressen treffen hier zusammen und zählen deshalb zum ständigen Gegenstandsbereich bildungsökonomischer wie auch bildungssoziologischer Forschung. Ungeachtet dessen ist die angesprochene Frage des *Verhältnisses* zwischen Lebensstil/Milieu und berufsinstrumenteller Rahmung für die Weiterbildungsbeteiligung bislang unbeantwortet geblieben, was einen ersten explorativen Versuch der Aufhellung rechtfertigt.

Konzeptionell kann man sinnhafte Verweisungen auf das Milieu und sinnhafte Verweisungen auf die berufsinstrumentelle Rahmung als unabhängige Variablen

begreifen. Die Hypothese lautet, dass die angesprochenen Variablen „Lebensstil/ Milieu“ und „berufsinstrumentelle Rahmung“ unterschiedlichen interessenbezogenen Ressourcen der Weiterbildungsbeteiligung entstammen und als voneinander unabhängige Potenziale für die sinnhafte Bezugnahme auf die Weiterbildung anzusehen sind. Die berufsinstrumentelle Rahmung ist mit Karriere und Erwerbstätigkeit eng verbunden. Sie betrifft die erwerbsbezogene Sicherstellung der eigenen Lebenspraxis. Beruf und Erwerb fungieren als instrumentelle Verweisungen der Weiterbildungsbeteiligung, die dadurch eine auf die eigene Kompetenz bezogene Humankapitalperspektive erhält. Im Unterschied zur berufsinstrumentellen Rahmung dienen Milieus der sozialen wie auch der kulturellen Herkunftsbestimmung und Grenzziehung der Lebenspraxis. Sie sorgen für die Differenz von Normalität und Fremdheit, durch die das eigene Leben auf kollektive Zugehörigkeiten und Erkennbarkeiten bezogen werden kann. Im Fall der komplementären Auswirkungen von milieuspezifischen Lebenspraktiken und berufsinstrumentellen Stimuli auf die Weiterbildungsbeteiligung impliziert dies die empirische Beobachtung, dass zum einen das Vorliegen berufsinstrumenteller Rahmungen die Weiterbildungsbeteiligung in sämtlichen der zugrundegelegten Milieus steigert und dass zum anderen *neben* und unabhängig von diesem Effekt *auch* differentielle, mit der Milieuzugehörigkeit selbst in Zusammenhang stehende Beteiligungseffekte bestimmt werden können.

1.1 Spezifikationsprobleme des Milieukonzepts

Die damit aufgeworfene Fragestellung bezieht sich nicht auf den Kontext oder auf die Programmatik der Weiterbildungsbeteiligung, sondern auf den kollektiven Verweisungszusammenhang, aus dem heraus die Beteiligung erfolgt. Es geht um die Identifikation quantitativer, auf soziale Aggregate bezogener Äquivalente zur Aneignungsthematik in der Weiterbildung (vgl. Kade 1993). Die Erforschung von Aneignungsprozessen hat biographische Verarbeitungs- und Integrationsleistungen der Weiterbildungsbeteiligung deutlich gemacht. Aus ihrer Perspektive gehört die Weiterbildungsbeteiligung zum biographischen Inventar von Personen (vgl. beispielhaft Kade/Seitter 1996). Milieus kann man dagegen als das alltagskulturelle, auf den kollektiven Bewegungsraum einer Person bezogene Äquivalent dieses Inventars begreifen. Milieus sorgen für die Differenz von Nähe und Distanz im Spektrum der gesellschaftlichen Lebensformen. Aus der hier eingenommenen Perspektive stellen sie ein zentrales Einfallstor der Weiterbildungsbeteiligung dar, das sich durchaus auch auf berufliche Weiterbildungsangebote erstrecken kann. Solche Angebote können nämlich unter Aneignungsgesichtspunkten durchaus auch nicht-instrumentelle, an Lebensstil und Milieu, an biographische Muster und an die Selbstspiegelung im Lernen gebundene Nutzungswerte entfalten (vgl. Harney 2002). Das zur milieuspezifischen Weiterbildung komplementäre Einfallstor stellen im Anschluss an die Beteiligungsforschung berufsinstrumentelle Rahmungen dar, die von außen

angestoßen werden und sich direkt auf die Verwertung der Weiterbildungsbeileiligung in der Berufstätigkeit und in der Realisierung des beruflichen Aufstiegs richten.

Das Untersuchungsinteresse, das dabei im Zusammenhang mit dem Milieubegriff verfolgt wird, konzentriert sich auf spezifische Faktoren der Milieukonstitution im Alltag, die in der Milieuforschung als Schemata bezeichnet werden. Milieuschemata stellen Grobmarkierungen dar, die entweder selbst als Milieukonzept benutzt oder aber als sozusagen querschnittlich wirksame Dimension in verschiedenen Milieus angetroffen werden können. Was von beidem der Fall ist und was Milieus in einem empirischen Sinne überhaupt sein können, hängt von der zugrunde liegenden Konzeptspezifikation ab. Auswertungsmethodisch betrachtet ist es ohne weiteres möglich, mit einem auf die Reichweite der eigenen Studie begrenzten Milieubegriff zu operieren. Ohne Anschluss an die Milieuforschung ist eine solche idiosynkratische Vorgehensweise jedoch nur von begrenztem Informationswert. Die vorliegende Studie operiert mit bereits erhobenen Daten im Sozioökonomischen Panel. D.h.: Sie identifiziert Milieus auf der Grundlage einer Konzeptspezifikation, die nicht zum Zweck der Milieuforschung im engeren Sinne entwickelt worden ist. Der Anschluss an die Milieuforschung wird dadurch hergestellt, dass die im Datensatz gefundenen Milieus als Grobmarkierungen bzw. Schemata interpretiert und durch diese Interpretation auf vorliegende empirische Studien bezogen werden können.

2 Das Sozioökonomische Panel als Datengrundlage

Die Fragestellung wird anhand von Items und Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) rekonstruiert. Die dazu vorgenommene Auswertung der Welle 16 (1999) richtet sich auf Erwerbstätige zwischen 30 und 55 Jahren. Ihnen lag die Frage vor: „Wie sieht gegenwärtig ihr normaler Alltag aus?“ u.a. mit der Antwort „Aus- und Weiterbildung, Lernen (auch Schule/Studium)“. Die Antwortmöglichkeit sieht skalierte Zeitangaben nach Stunden pro Woche vor. Die vorliegende Auswertung beschränkt sich auf die binäre Zusammenfassung, unterscheidet also nur zwischen denen, die „0“ eintragen (= „Nein“), und denjenigen, die Zeitangaben machen (= „Ja“). Zusammen mit der Alterseingrenzung werden die Antworten als Weiterbildungsvariable verwertet. Die Frage lässt eine deutliche Trennung nach der Beteiligung an beruflicher oder allgemeiner Weiterbildung nicht zu. Das semantische Feld, in das sie eingebettet ist, legt einen Antwortbias zugunsten der beruflichen Weiterbildung nahe, ohne dass dies näher bestimmt werden könnte. Für die Fragestellung ist ein solcher Bias ohne Bedeutung. Da es um den Vergleich von Anteilen und Wahrscheinlichkeiten auf der Grundlage von Selbstauskünften geht, bleibt die hinter den Antworten verborgene faktische Vollständigkeit der Weiterbildungsbeileiligung ebenfalls ohne Bedeutung. Störend würde sich allerdings ein Antwortbias auswirken, der zwi-

schen den Milieus ungleich verteilt ist: dann z.B., wenn die Beteiligung an allgemeiner Weiterbildung in einem der Milieus systematisch ausgeblendet werden würde, in den anderen aber nicht etc. In diesem Fall wären die Begrifflichkeiten „Aus- und Weiterbildung“, „Lernen“ semantisch unterschiedlich besetzt, was mit den SOEP-Daten letztlich nicht kontrolliert werden kann. Daher müssen homogene Fehlervarianzbedingungen unterstellt werden.

Die dreißig bis fünfundfünfzig Jahre alten Erwerbstätigen schneiden N=4837 Personen aus dem Datensatz der Welle 16 (1999) des SOEP aus. Die durchschnittliche auf die Variable beziehbare Weiterbildungsbeteiligung liegt bei ca. 20%. Gegenüber höheren Werten aus anderen Untersuchungen, z.B. aus dem Berichtssystem Weiterbildung, muss man bedenken, dass nach gegenwärtiger Beteiligung gefragt wird, dass ein Antwortbias anzunehmen ist und dass die Weiterbildungsbeteiligung mit dem Alter generell sinkt.

Behringer (1999) hat die direkt auf die berufliche Weiterbildung bezogenen SOEP-Befragungen 1989/1993 ausgewertet. Dort wird zwischen individueller, betrieblicher und beruflicher Weiterbildung unterschieden. Den höchsten Wert erreicht die berufliche Weiterbildung in den Daten von Behringer bei den 35- bis 39-Jährigen mit 38%, den niedrigsten bei den 50- bis 54-Jährigen mit 21%. Die individuelle Weiterbildung erreicht bei den 30- bis 34-Jährigen 18% und bei den 50- bis 54-Jährigen liegt sie bei 9%.

Die Daten sind mit denjenigen unserer „Kunstvariablen“ kompatibel. Die Geschlechtervariable haben wir in die unten berechnete Logistische Regression aufgenommen. Getrennte Modelle für Männer und Frauen wurden nicht berechnet. Geschlechter- und Altersabhängigkeiten sind weiteren Analysen vorbehalten.

Die Gewinnung der unabhängigen Variable „Lebensstil/Milieuzugehörigkeit“ erfolgt durch eine Kombination von faktor- und clusteranalytischen Auswertungen. Die Faktoranalyse wird im Rahmen dieser Analyse als exploratives Verfahren eingesetzt. Mit der Faktoranalyse kann man nach Verflechtungen suchen, die zwischen der zufriedenheitsbezogenen Bedeutung von Lebens- und Umfeldbedingungen, den lebenspraktischen Bewegungsräumen einer Person und der Orientierung an Selbst- bzw. Fremdzurechnungen bestehen. Die Verflechtungen bilden dann im nächsten clusteranalytischen Schritt der Datenauswertung das empirische Substrat der Milieuabgrenzung. D.h.: Die Milieuvariable wird durch Profile operationalisiert, die sich empirisch aus unterschiedlichen Verflechtungen von Relevanzen, Gewohnheiten und Kontrollorientierungen jeweils zusammensetzen.

Der Rückgriff auf Sekundärdaten wie auch auf ein begrenztes Set von Variablen gestattet keine tiefgehende Milieuanalyse. Er gestattet lediglich die Analyse von

Grobmarkierungen bzw. Schemata, die zu Gruppenunterscheidungen auf hoher Aggregationsebene führen und daher grundsätzlich erst in Verbindung mit feingliedrigen Milieubegrenzungen, wie sie in der Forschung vorliegen (vgl. Barz 2002), mit soziodemografischen wie auch mit einzelnen milieuspezifischen Variablen schärfere Differenzierungen ermöglichen. Für die Milieuforschung in der Weiterbildung sind solche Grobmarkierungen dann relevant, wenn ihre Stabilität sowohl statistisch wie auch durch ihre Einbettung in die Forschung plausibel gemacht werden kann, denn dann wird man ihnen eine generelle, für unterschiedliche Milieuzuschnitte und -differenzierungen relevante Bedeutung zurechnen können.

Als Indikatoren für das Konstrukt „berufsinstrumentelle Rahmung“ dienen das Qualifikationsniveau der Erwerbstätigkeit, die für die Zukunft erwartete berufliche Weiterbildungsbeteiligung und die Erwartung eines beruflichen Aufstiegs im eigenen Betrieb. Die drei Variablen gelten in der Weiterbildungsforschung als stark beteiligungswirksam. Qualifikationsniveau und Weiterbildungsinteresse sowohl der Betriebe wie auch der Erwerbstätigen selbst stehen in enger Verbindung miteinander: In dem Maße, wie die Weiterbildung durch zukunftsbezogene Perspektiven und entsprechende Erwartungen in die eigene Lebensplanung einbezogen ist, ist auch die gegenwärtige Lebenspraxis von Weiterbildungsaktivitäten geprägt. Gleiches gilt für den beruflichen Aufstieg, für dessen Verwirklichung die Weiterbildungsbeteiligung eine z.T. auch von Betrieben unterstützte Investition in die persönliche Karriere darstellt. Von Bedeutung ist der Hinweis von Wittpoth (1997, S. 75), dass der Möglichkeitsraum der Weiterbildung insgesamt in hohem Maße von Arbeitgebern und Betrieben und damit von Freistellungs- und Finanzierungsfragen bestimmt wird, die den beruflich-instrumentellen Gehalt der Weiterbildung hervorheben. Für die Verfügbarkeit und effiziente Nutzung von Bildungsressourcen ist relevant, inwieweit der beruflich-instrumentelle Gehalt von Weiterbildungsstrukturen über milieu- und lebensstilspezifische Dispositionen der Weiterbildungsbeteiligung hinaus ein tatsächlich zusätzliches Beteiligungspotenzial erschließen kann.

Die Erwartung der Weiterbildungsbeteiligung und der berufliche Aufstieg werden jeweils durch folgendes Item operationalisiert: „Wie wahrscheinlich ist es, dass in den nächsten zwei Jahren für Sie die folgenden beruflichen Veränderungen eintreten – sich durch Lehrgänge/Kurse weiterqualifizieren/fortbilden? bzw. – in Ihrem jetzigen Betrieb einen beruflichen Aufstieg schaffen?“. Mit „Ja“ werden Wahrscheinlichkeitsangaben >0 codiert.

Die Qualifikationsniveaus sind entlang der beruflichen Stellung zum Befragungszeitpunkt bestimmt (z.B. wurden un- und angelernte Arbeiter, Beamte im einfachen Dienst sowie Angestellte der Stufe „ohne besonderes Qualifikationsniveau“ zugeordnet, Facharbeiter, Meister und Angestellte mit qualifizierter Tätigkeit der

darüber liegenden Stufe usw.). Gemeinsam mit der Clusteranalyse ergibt sich das in der Übersicht 1 enthaltenen Variablenset.

Übersicht 1: Unabhängige Variablen

Clusterzugehörigkeit	dreistufig
Qualifikationsniveau	dreistufig
Erwartung eines beruflichen Aufstiegs	dichotom
Erwartete Teilnahme an beruflicher Weiterbildung	dichotom
Geschlecht	dichotom

3 Faktor- und Clusteranalyse: Methodologische Fragen, Vorgehensweise und Ergebnisse

3.1 Quantitative und qualitative Dimensionalisierung: Ein Vergleich

Während die Ausprägung der Indikatorvariablen zur berufsinstrumentellen Rahmung direkt aus dem Datensatz ermittelt und in weitere Berechnungen (Logistische Regression) übernommen werden kann, ist das bei der Clusterzugehörigkeit, die als Indikatorvariable von milieu- und lebensstilbezogenen Schematisierungen fungiert, nicht sinnvoll. Sinnvoll ist vielmehr eine vorgeschaltete, faktoranalytische Variablenzusammenfassung, die pro Themenbereich *jeweils* erfolgt, mittels derer also die Items *jeweils* geordnet und zu Dimensionen aggregiert werden.

Formal kann man die Vorgehensweise analog zur Bildung von Kategorien in der Grounded Theory sehen. Die Kategorien fungieren im Interpretationsprozess ebenfalls als Dimensionen, die aus Textsegmenten ermittelt und zu abstrahierenden Benennungen entwickelt werden. Die Textsegmente sind vergleichbar mit den Items in der Faktoranalyse: Einige der Textsegmente passen besser auf die jeweilige Kategorie als andere, die aber auch noch kompatibel sind und zur Benennung der Kategorie benötigt werden. Entwickelt man ein Geflecht von Kategorien, aus denen die Interpretation zusammengesetzt wird, dann kann man auch hier die Analogie zur Faktoranalyse ziehen: Würde man genauso viele Kategorien bilden, wie es bedeutungshaltige Segmente im Text gibt, wäre die Kategorienbildung höchst quellennah, aber gleichzeitig auch tautologisch und informationsleer. Dies ist vergleichbar mit der statistischen Berechnung von Faktoren: Es werden durch den formalen Algorithmus (der ja nur eine Koordina-

tenverschiebung vornimmt) genauso viele Faktoren berechnet, wie es eingegebene Items bzw. Variablen gibt. Die Unterbrechung der Tautologie und der interpretative Aufbau von Informationen kommen erst durch die Beschränkung der Faktorenanzahl zustande. D.h.: Es werden die Faktoren ausgewählt, die die Lage der Punkte und die Ausdehnung des Datensatzes am besten repräsentieren. Die Kategorienbildung in der qualitativen Datenanalyse verfährt vergleichbar. Die Kategorien, die die verschiedenen Bedeutungsgehalte der Textsegmente, sozusagen ihre „Varianz“, am besten repräsentieren, werden ausgewählt. Der Informationsgewinn, der dadurch entsteht, wird mit Informationsverlusten erkaufte. Es bleiben Textsegmente und Bedeutungsgehalte zurück, die die Kategorienbildung nicht erschließen kann, die gewissermaßen noch herumliegen und eben *durch den Interpretationsprozess* zum semantischen Brachland („Fehlervarianz“) geworden sind. Die faktorbezogene Varianzaufklärung ist ein Indikator für den Grad der durch die Faktoren verfügbar gemachten Information. Addiert man die Varianzaufklärungen pro Faktor, erhält man eine Information über den Informationsgehalt des Faktorenmodells und damit indirekt auch eine Information über das durch die Modellbildung zurückgelassene „Brachland“.

Mit der Einsetzung der Faktorwerte in die Clusteranalyse entstehen Typen, die sich durch eine jeweils typische Kombination von durchschnittlichen Faktorausprägungen voneinander unterscheiden. In der qualitativen Analyse ist dieser Schritt vergleichbar mit der Kontrastierung von Fällen (Personen, Gruppen, Organisationen) auf der Grundlage der positiven oder negativen Ausprägung von Kategorien, vor allem aber: auf der Grundlage der Verbindungen, durch die sich die Ausprägungen der Kategorien *im Verhältnis zueinander* auszeichnen und durch eben dieses Verhältnis den Fall als Fall charakterisierbar und unterscheidbar machen. Beispielsweise kann man dies in der biographieanalytischen Funkkolleg-Analyse von Kade/Seitter (1996) beobachten: Mit den Kategorien Verselbstständigung des Lernens zu einer eigenen durch Lernen definierten Lebensform (hier sinngemäß wiedergegeben) und Mitlauf des Lernens innerhalb einer durch andere Prioritäten definierten Lebensform, der das Lernen dient, sind Dimensionen benennbar, die sich in Fällen stark oder schwach ausprägen (vgl. Kade/Seitter 1996, S. 124). In Verbindung mit Kategorien wie biographische Krise, Bearbeitung schulischer Defizite, unspezifisches, am Lernen selbst ausgerichtetes Interesse etc. treten weitere Kategorien auf, die in der einen oder in der anderen Ausprägung im Fall enthalten sein können. Die Verbindungen zwischen den Kategorien sind es, die den Fall zum Fall machen: nämlich zur Kategorienkonstellation, in der der Bedeutungsgehalt, der in der Beziehung der Kategorienausprägungen untereinander steckt, das Substrat bildet, das den Fall *im Unterschied zu anderen* Fällen charakterisiert bzw. ihn als *Typus* auszeichnet. Auf einer formal vergleichbaren Logik beruht die Verknüpfung von Faktorausprägungen zu Clustern, wobei die Tatsache, dass es sich dabei um Gruppen handelt, methodisch keine Rolle spielt: Entscheidend ist der Bedeutungsgehalt

der Kategorienkonstellation, die dem Fall sein Profil bzw. seinen *typischen* Charakter gibt.

3.2 Ergebnisse der Faktoranalyse

Durch den Zwischenschritt der Faktoranalyse werden *statistische* Itemzusammenhänge sichtbar, die sich, wenn sie *empirisch* Sinn machen, als Dimensionen ausweisen lassen (Übersicht 2). So ist es nicht selbstverständlich, dass sich in den Variablen „Beruflicher Erfolg“ und „Arbeit“ eine von „Wohngegend“ und „Einkommen“ unabhängige Dimension ausbildet. Andere Aggregationen bzw. Variablenkombinationen wie „Beruflicher Erfolg“ und „Einkommen“ oder „Familie“ und „Glaube, Religion“ oder „Gesundheit“, „Politischer Einfluss“ und „Umweltschutz“ hätten ebenfalls zu sinnvollen Dimensionalisierungen führen können. Im Themenbereich „Relevanz von Lebensbedingungen für Zufriedenheit und Wohlbefinden“ sieht man, dass „Glaube, Religion“, „Politischer Einfluss“ und „Umweltschutz“ im vierten Faktor eine eigene, von lebensstandardbezogenen Variablen im ersten Faktor oder auch von privaten Präferenzen im dritten Faktor unabhängige Dimension ausbildet, die dann in der Clusteranalyse spezifische Profilbildungen nach sich zieht (s.u.). Mit der Faktoranalyse wurden die SOEP-Items aus folgenden Bereichen geordnet und in den Bereichen zu jeweils bereichsspezifischen Faktoren zusammengefasst.

Übersicht 2:

Themenbereich Relevanz von Lebensbedingungen für Zufriedenheit und Wohlbefinden							
1. Faktor: Orientierung am Lebensstandard (Varianzaufkl. 16,0)		2. Faktor Orientierung am Berufserfolg (Varianzaufkl. 12,2)		3. Faktor Orientierung am Privatleben (Varianzaufkl. 12,1)		4. Faktor Orientierung am Gemeinschaftsleben (Varianzaufkl. 11,5)	
Items mit Ladungen > .5		Items mit Ladungen > .5		Items mit Ladungen > .5		Items mit Ladungen > .5	
Eigene Mobilität	.689	Beruflicher Erfolg	.715	Familie	.765	Glaube, Religion	.655
Wohngegend	.597	Arbeit	.799	Gesundheit	.536	Politischer Einfluss	.655
Freizeit	.586			Freunde	.526	Umweltschutz	.653
Wohnung	.552						
Einkommen	.535						

Themenbereich Lebensgewohnheiten					
1. Faktor Kulturangebote im Alltagsleben (Varianzaufkl. 22,0)		2. Faktor Partizipation im Alltagsleben (Varianzaufkl. 19,2)		3. Faktor Hilfe und Geselligkeit im Alltagsleben (Varianzaufkl. 16,9)	
Items mit Ladungen >.5		Items mit Ladungen >.5		Items mit Ladungen >.5	
Kino, Disco, Popkonzerte	.797	Ehrenamt in Verei- nen, Verbänden, sozialen Diensten	.778	Mithelfen bei Freunden, Verwand- ten, Nachbarn	.820
Aktiver Sport	.701	Bürgerinitiative, Parteien, Kommunal- politik	.721	Geselligkeit mit Freunden	.774
Konzerte, Theater Vorträge	.684	Kirchgang, religiöse Veranstaltungen	.587		

Themenbereich Lebenskontrolle					
1. Faktor Abhängigkeit von äußeren Mächten Varianzaufkl. 24,9		2. Faktor Individualistische Determina- tion des Lebens Varianzaufkl. 13,5		3. Faktor Bedeutung sozialen Engagements Varianzaufkl. 10,2	
Items mit Ladungen > .5		Items mit Ladungen > .5		Items mit Ladungen > .5	
Wenig Kontrolle über die Dinge, die passie- ren	.695	Erfolg muss man sich hart erarbeiten	.692	Wenn man sich sozial oder politisch engagiert, kann man die sozialen Verhält- nisse beeinflussen	.820
Mache die Erfahrung, dass andere mein Leben bestimmen	.679	Fähigkeiten sind wichtiger als alle Anstrengung	.666		
Wenn im Leben Schwierigkeiten auftreten, zweifle ich an meinen Fähigkeiten	.637	Wie mein Leben verläuft, hängt von mir selbst ab	.587		
Im Vergleich mit anderen habe ich nicht erreicht, was ich verdient hätte	.621				
Was man im Leben erreicht, ist primär eine Frage von Schicksal oder Glück	.599				

Die Faktorenbildung dimensionalisiert die Variablen zu bereichsspezifischen Klassifikationen. Im Bereich der lebenspraktischen Relevanzen bilden die Achsen Orientierung am Lebensstandard, am Berufserfolg, am Privatleben sowie am Gemeinschaftsleben ein Klassifikationsschema für Lebenszufriedenheit aus. Im Bereich der Lebensgewohnheiten entsteht das Klassifikationsschema Kultur, Partizipation und Hilfe/Geselligkeit. Im Bereich der Lebenskontrolle wird das Klassifikationsschema durch die Achsen Abhängigkeit von äußeren Mächten, individualistische Bestimmung des Lebens und Bedeutung sozialen Engagements strukturiert. Die Items aus dem Bereich Lebenskontrolle sind nur teilweise gleichzusetzen mit dem attributionstheoretischen Konzept des „locus of control“, dessen externale Ausprägung in der Weiterbildungsforschung als teilnehmeruntypisch gilt (vgl. Fallenstein 1984, S. 131). Auf die Achse „Abhängigkeit...“ trifft das zu: Hier kann man von einem „external locus of control“ sprechen, wie z.B. „Was man im Leben erreicht, ist in erster Linie eine Frage von Schicksal oder Glück“ oder „Ich mache häufig die Erfahrung, dass andere über mein Leben bestimmen“. Die Achse „Individualistische Bestimmung“ sammelt hingegen Items auf, die dem Tellerwäscherideologem nahe kommen: „Wie mein Leben verläuft, hängt von mir selbst ab“ oder „Erfolg muss man sich hart erarbeiten“ und „Wichtiger als alle Anstrengungen sind die Fähigkeiten, die man mitbringt“. Diese individualistische Deutung der Lebenspraxis ist vor allem in dem Cluster mit dem vergleichsweise niedrigsten Bildungsniveau und der vergleichsweise niedrigsten Weiterbildungsbeteiligung vertreten (s. Tab. 1).

3.3 Verfahren und Resultate der Verbindung von Cluster- und Faktoranalyse

Jeder Person werden die einzelnen Variablenwerte in Form von Faktorwerten zugeordnet. Die Faktorwerte sind an der Standardabweichung normiert. Konkret bedeutet dies, dass ein Wert wie 1,32, den der Partizipationsfaktor im gleichnamigen Cluster „Partizipation“ erreicht (s. Tab. 1), eineindrittel Standardabweichungen über dem durchschnittlichen Partizipationsniveau liegt, auf dem sich die befragten Personen bewegen. Die zehn Faktorwerte jeder Person stehen also zu denjenigen jeder anderen Person in einem Entsprechungs- bzw. Heterogenitätsverhältnis.

Die Clusteranalyse der Faktorwerte bildet möglichst gut trennende Gruppen auf der Grundlage der Intergruppenheterogenität aus. D.h.: Es werden Gruppen mit vergleichsweise großer Inter- und vergleichsweise geringer Intragruppenheterogenität zwischen den Gruppenmitgliedern gebildet, die sich dadurch voneinander abgrenzen. Das Ausmaß der Heterogenität in den Clustern hängt von der Clusteranzahl ab, die am geringsten ausfällt, wenn jede Person ein Cluster bildet (Clusteranzahl = N). In diesem Fall bleibt aber auch der Informationsertrag trivial.

Gleiches gilt für die Clusterlösung mit der größtmöglichen Heterogenität, die alle Personen in einem Cluster zusammenschließt (Clusteranzahl = 1). Es geht also darum, eine nicht-triviale Zwischenlösung zu finden, die den Datensatz in clusterspezifische Profile zerlegt.

Für die Festlegung der Clusteranzahl gibt es unterschiedliche Berechnungsverfahren. Die meisten davon basieren auf euklidischen Abstandsberechnungen, die bei der N-Lösung beginnen, die Cluster schrittweise fusionieren, dadurch eine zunehmende Steigung der Heterogenität bewirken und es somit erlauben, die optimale Clusteranzahl in Abhängigkeit vom Anstieg der Innerclusterheterogenität festzulegen. Dieser Hinweis ist deshalb von Bedeutung, weil er zeigt, dass es keine statistisch eindeutige Lösung für die Festlegung der Clusteranzahl und damit der Profilzusammensetzungen gibt. Clusterlösungen werden vielmehr durch deutliche Veränderungen der Steigung beim Heterogenitätszuwachs nahegelegt und ermöglichen bei relativ flachen Anstiegen oder auch bei Mehrfachanstiegen die inhaltliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten. Diese Schwierigkeit wird im Folgenden als Chance ausgenutzt, um die Stabilität weiterbildungswirksamer Trennvariablen unterschiedlichen Gruppenteilungen gegenüber zu überprüfen. Die eingehendere Diskussion von Clusterlösungen ist eine der Möglichkeiten, den Diskussionsstand der bildungsbezogenen Milieuforschung, wie er z.B. durch Barz (2002) dokumentiert wird, weiterzuführen.

Unschärfen und Sprünge im Heterogenitätszuwachs beim Bilden neuer Gruppen legen den Vergleich unterschiedlicher Clusteraufteilungen nahe. Die Problematik der Clusteranalyse besteht im Rechenaufwand, so dass bei großen Datensätzen ($N > 1000$) die Clusteranzahl im Rahmen der üblichen Software (SPSS) voreingestellt werden muss. Da andererseits die Festlegung der Clusteranzahl zum Ergebnis der Clusteranalyse gehört, bedarf es zusätzlicher Auswertungsschritte zur Absicherung der Voreinstellung. Hier kommen Vorschläge aus der älteren und der neueren Literatur zur Anwendung: In der älteren Literatur wird die Vorschaltung einer Zufallsstichprobe empfohlen (vgl. Voß 1997, S. 294), so dass die rechnerische Ermittlung der Clusteranzahl bei ausreichend kleinem N erfolgen kann. Auf diese Möglichkeit wurde zunächst zurückgegriffen (10%-Stichprobe). Bei der Clusteranalyse ist weiterhin zu entscheiden, mit welchem Distanzmaß gearbeitet werden soll. Die Distanzmaße unterscheiden sich im Hinblick auf ihre Tendenz zur Bildung ähnlicher Gruppengrößen bzw. im Hinblick auf ihre Sensibilität gegenüber Ausreißern und Kleingruppenlösungen (vgl. Backhaus u.a. 2000, S. 354ff.). Beim Hinzutreten einer neuen Gruppe zur jeweils vorhergehenden Aufteilung begünstigt das zugrunde gelegte Distanzmaß „Zentroid Linkage“ die Vermeidung kleiner Gruppengrößen (vgl. Schlosser 1976, S. 168; Backhaus u.a. 2000, S. 365). „Zentroid Linkage“ wurde zum Auffinden der optimalen Clusteranzahl bei der 10%-Stichprobe angewandt. Die Tendenz zur Vermeidung kleiner Gruppengrößen unterstützt die Identifikation von Schemata bzw. Grobmar-

kierungen: denn die Schemata sollen ja im Hinblick auf ihre Stabilität unterschiedlichen Milieukonzepten gegenüber plausibilisiert und glaubhaft gemacht werden.

Bei „Zentroid Linkage“ handelt es sich um ein sogenanntes hierarchisches Verfahren der Clusteranalyse, das nur zur Ermittlung der Voreinstellung angewandt wurde. Die voreingestellte Clusteranalyse über den gesamten Datensatz erfolgte dann auf der Grundlage eines nicht-hierarchischen Algorithmus (k-means). Die Absicht, die Stabilität des Partizipationsschemas im Vergleich unterschiedlicher Clusterlösungen zu überprüfen, wird durch die Anwendung eines solchen Algorithmus besser unterstützt.¹ Auf der Grundlage dieses Verfahrens (mit Stichprobenziehung) kommt eine Dreiclusterlösung infrage.

Um die Robustheit der Clusterlösungen zu kontrollieren, wurde neben dem angesprochenen Verfahren ein von Bacher (2001) vorgeschlagenes alternatives Verfahren zur Ermittlung der optimalen Clusteranzahl eingesetzt. Das Bacher-Verfahren ermöglicht die Abwägung verschiedener Lösungen auf der Grundlage der F- und Eta-Statistik (vgl. Anm. 3). In diesem Vergleich ist eine Kontrolle der Robustheit des Partizipationsschemas deshalb enthalten, weil sich die Mittelwerte, die die Faktoren in den Clustern erreichen, ändern, wenn man die Zahl der Cluster verändert. Dadurch kann sich grundsätzlich auch die relative Bedeutung des Faktors Partizipation für die Bildung eines Clusters mit überdurchschnittlicher Weiterbildungsbeteiligung ändern. Inwieweit der Partizipationsfaktor dann überhaupt noch zur Fallcharakterisierung des Clusters beiträgt, ist eine empirische, von der Stabilität des Faktors *im Verhältnis* zu den anderen Faktoren abhängige Frage.²

Unter Anwendung des Vorschlags von Bacher (2001) sind Zwei-, Drei- und Sechscusterlösungen vertretbar.³ Da sich die beiden Verfahren, also das Bacher-

1 Die benutzte SPSS-Prozedur „Quick Cluster“ beruht auf dem k-means-Verfahren. Während hierarchische Verfahren wie „Zentroid Linkage“ eine einmal vorgenommene Zuordnung eines Objekts (Person) zu einem Cluster beibehalten, revidieren nicht-hierarchische Verfahren die Zuordnung der Objekte so lange, bis die homogenste Anordnung pro Cluster erreicht ist (vgl. Bortz 1999, S. 560; Bacher 2001).

2 Das Verfahren von Bacher benutzt Maßzahlen der Varianzanalyse, um die Eignung verschiedener Clusterlösungen – beginnend bei der Einclusterlösung – festzustellen. Der Grundgedanke dabei ist, dass die Einclusterlösung die Varianz zu Null aufklärt (s.o.), und dass bei zunehmender Aufteilung aller Untersuchungspersonen in Cluster die Varianzaufklärung pro Cluster wächst. Wenn jede Person ein Cluster für sich selbst bildet, ist die Varianzaufklärung am höchsten. Sie enthält dann aber auch, wie oben angesprochen, keinerlei Information mehr.

3 Bacher (2001, S. 80ff.) benutzt Maßzahlen der Eta- und F-Statistik im Rahmen der Varianzanalyse. Die Eta-Statistik bezieht sich auf die durch die Streuung in den Clustern aufgeklärte Gesamtvarianz. Bei zehn Clustern wird wie bei der F-Statistik auch kein Fortschritt mehr erreicht: ,00; ,10; ,16; ,21; ,25; ,28; 28; 33; ,32; 35. Der Anstieg flacht nach dem dritten, nach dem sechsten und nach dem achten Mal ab. Die parallel eingesetzte F-Statistik bezieht sich auf den

Verfahren und das Verfahren Vorauswahl mit „Zentroid Linkage“ plus voreingestellte Endanalyse mit „k-means“ (s.o.) in der Dreiclusterlösung überschneiden, wird diese Lösung inhaltlich ausgewertet. Die Zwei- und Sechslusterlösungen werden anschließend als „Testfälle“ präsentiert.

Die Clusterbildung auf der Grundlage einer Dreiclusterlösung gestattet die Unterscheidung zwischen lebensstandardorientierten, partizipativen und abstandsorientierten Schemata der Lebensführung. Die Benennung der Cluster ergibt sich aus der clusterspezifischen Kombination der Faktorwerte und der durch sie vertretenen Bündelung von Faktoren zu Clustern.

Zum Lebensstandard gehört das Merkmalsspektrum der Wohlstandsnormalität: Wohngegend, Mobilität, Einkommen und Freizeitwert als relevante, für die Lebenszufriedenheit und das Wohlbefinden wichtige Merkmale. Der Faktor ist im ersten Cluster mit einem Mittelwert von .62 überdurchschnittlich stark ausgeprägt.

Faktoren Cluster 1-3	Lebensstandard	Berufserfolg	Orientierung am Privatleben	Orient. an kollekt. Verbindlichkeiten	Kultur	Partizipation	Hilfe und Geselligkeit	Abhängigkeit von äußeren Mächten	Individ. Determination d. Lebens	Einfluss sozialen Engagements
Lebensstandard Sampleanteil: 35,8 WB Beteiligung: 14,7	0,62	0,37	0,17	-0,15	-0,36	-0,36	0,12	-0,06	0,73	-0,28
Partizipation Sampleanteil: 22,5 WB Beteiligung: 32,2	-0,31	-0,08	0,05	0,89	0,14	1,32	0,25	-0,04	-0,15	0,53
Abstand Sampleanteil: 41,6 WB Beteiligung: 21,4	-0,37	-0,27	-0,17	-0,36	0,25	-0,41	-0,23	0,08	-0,56	-0,05

Tabelle 1: Clusteraufteilung/Clustermittelwerte (Faktorwerte) der Dreiclusterlösung mit Anteil von N und Weiterbildungsbeteiligung in %

Im Cluster „Abstand“ findet man vor allem Personen, die weder von der individualistischen Bestimmbarkeit des Lebens überzeugt sind noch davon, dass

Fortschritt der erklärten Streuung bei fortschreitender Clusteranzahl. Bei dieser Maßzahl bildet der höchste Wert den Maßstab: -99,00; 506,62; 447,86; 417,87; 390,99; 362,04; 304,09; 320,23; 275,50; 276,68. Hier bietet sich die Zweiclusterlösung an. Aber auch die Dreiclusterlösung erreicht einen vergleichsweise passablen Wert. Nach der Sechslusterlösung verschlechtert sich die erklärte Streuung deutlich. Unter Zugrundelegung der Maßzahlen bietet sich der Vergleich mit der Zwei- und mit der Sechslusterlösung an. Zum Vergleich verschiedener Clusterlösungen in der Milieuforschung vgl. auch Giegler (1994, S. 259), der die Eta-Statistik benutzt.

nur externe Mächte das Leben regieren, für die Merkmale des Lebensstandards nicht oder nicht mehr zufriedenheitsrelevant sind und die sich vergleichsweise eher an Kulturangeboten (Konzert, Theater, Vorträge, Kino, Popkonzerte) beteiligen.

Im Vergleich zum Cluster „Lebensstandard“ ist die Bedeutung von lebensstandardbezogenen Merkmalen (Wohnung, Einkommen, Mobilität) für die eigene Zufriedenheit in den Clustern „Partizipation“ und „Abstand“ deutlich geringer.⁴ Öffentliche Räume werden durch beide Cluster nahezu komplementär besetzt. Im einen Fall fungiert das öffentliche Leben in Parteien, Bürgerinitiativen, Kirchen etc. als Partizipationsschema, das sich mit ausgeprägter Kollektivorientierung und mit der Bejahung sozialen Engagements verbindet; im anderen Fall werden diese Orientierungen sozusagen auf den Kopf gestellt: Für das Abstandsschema kommt als Austrittszone aus der Privatsphäre nicht die Partizipation am öffentlichen Leben, sondern eher die angesprochene Beteiligung an Kulturangeboten in Frage.

Die SOEP-Daten ermöglichen die Unterscheidung zwischen der *Bedeutung* von lebensstandardbezogenen Merkmalen für die eigene Zufriedenheit und der *faktischen* Zufriedenheit mit dem erreichten Lebensstandard, die auf einer Zehnerskala abgefragt wird. An den zwischen sieben und acht gelegenen Mittelwerten in den drei Clustern sieht man, dass die *faktische* Zufriedenheit mit dem Lebensstandard in den Clustern auf einem relativ hohen Skalenpunktniveau liegt. Auffälligerweise ist dieses Niveau im Cluster „Partizipation“ mit 7,31 bei einer Streuung von 1,66 am höchsten und im Cluster „Lebensstandard“ mit einem Mittelwert von 7,01 und einer Streuung von 1,79 am niedrigsten.

Ingesamt weisen im Cluster „Abstand“ Bindungen an den Lebensstandard, an Hilfe und Geselligkeit, an kollektive Werte, an den Berufserfolg, an Stabilität im Privatleben und der Glaube an die individualistische Bestimmung der Lebensverhältnisse unterdurchschnittliche Ausprägungen auf. Im Cluster „Partizipation“ trifft dies lediglich auf Bindungen an den Lebensstandard, an den Berufserfolg und auf den Glauben an die individualistische Bestimmung der Lebensverhältnisse zu (vgl. Tab. 1).

Vom Partizipationsschema gekennzeichnete Milieus und Lebensstile bilden ein vergleichsweise hohes Weiterbildungsbeteiligungsniveau aus, während im Cluster „Lebensstandard“ das Beteiligungsniveau unterdurchschnittlich bleibt. Die

4 Die Orientierung am Lebensstandard verändert sich in den Altersgruppen des Clusters „Abstand“: Die Distanz dazu ist in jüngeren Jahren stärker ausgeprägt als in älteren. Im Cluster „Lebensstandard“ ist genau komplementär dazu *die Identifikation* mit dem Lebensstandard als Zufriedenheitsprämisse bei den Jüngeren ebenfalls stärker ausgeprägt. Die Profilunterschiede ändern sich mit dem Alter jedoch nicht.

Weiterbildungsbeteiligung im Cluster „Abstand“ liegt dagegen ziemlich genau im Durchschnittsbereich.

Die Unterscheidbarkeit der drei Cluster verbindet sich mit unterschiedlichen Qualifikationsniveaus. Im Partizipations- wie auch im Abstandsschema milieu- bzw. lebensstilspezifischer Alltagspraxis sind qualifizierte Erwerbstätige überdurchschnittlich stark vertreten (vgl. Tab. 2). Dies dürfte erklären, weshalb in beiden Gruppen der durch die beruflich-instrumentelle Rahmung ausgelöste Weiterbildungsbeteiligungszuwachs überdurchschnittlich stark ausfällt.⁵

Personen mit eher niedrigem Qualifikationsniveau sind in dem Cluster „Lebensstandard“ überrepräsentiert. Für sie ist der Lebensstandard ein Essential der Erlangung von Zufriedenheit und Wohlbefinden (0,62. s. Tab.1), was auf die anderen Cluster mit einer jeweils ähnlich unterdurchschnittlichen Ausprägung des Lebensstandardfaktors (der vom Cluster Lebensstandard zu unterscheiden ist), nicht zutrifft (-0,31, -0,37, s. Tab. 1). In diesen anderen Clustern fällt das Qualifikationsniveau der Personen ebenfalls jeweils ähnlich aus (vgl. Tab. 2).

Qualifikations- niveau Cluster	Ohne besonderes	Mittleres	Überdurch- schnittliches
Lebensstandard	61,0	27,0	12,0
Partizipation	36,1	35,3	28,6
Abstand	39,7	35,2	25,1

Tabelle 2: Berufliches Qualifikationsniveau in den Clustern in %

Die besser qualifizierten Erwerbstätigen werden durch das Partizipationsschema segmentiert: Die eine Gruppe (Cluster „Partizipation“) bewegt sich in öffentlichen Räumen, die andere Gruppe (Cluster „Abstand“) konzentriert sich auf den privaten Raum und auf einen von dorthin bestimmten kulturellen Konsum. Das Abstandsschema, das auf diese andere Gruppe der im Durchschnitt qualifizierten Erwerbstätigen (Cluster „Abstand“) zutrifft, ist gekennzeichnet durch die Konzentration auf die Privatsphäre. Es geht einher mit Distanzierungen zur

5 Im Cluster Partizipation beteiligen sich 54,4% der überdurchschnittlich Qualifizierten an der Weiterbildung, während dies nur bei 13,1% der Erwerbstätigen ohne besonderes Qualifikationsniveau zutrifft. Die entsprechenden Werte betragen im Cluster Lebensstandard 34,8% und 7,2%; im Cluster Abstand 39,6% und 6,2%.

persönlichen *Relevanz* von Lebensstandard und Berufserfolg (-0,37; -0,27, s. Tab. 1) sowie mit *faktischer* Lebensstandardzufriedenheit.

Die als Schemata interpretierten Cluster „Lebensstandard“, „Partizipation“ und „Abstand“ unterscheiden sich bei der Berufserfolgsorientierung: Das Partizipationsschema weist eine durchschnittliche, das Abstandsschema eine unterdurchschnittliche Ausprägung des Faktors auf (-0,08; -0,27). Die Abweichungen deuten darauf hin, dass das Partizipationsschema nicht-instrumentelle Berufsorientierungen enthalten und sich mit Inhalten verbinden kann, die an berufliche Relevanzen anschließen. Zum Partizipationsschema gehört, dass berufliche wie auch nicht-berufliche Orientierungen in das Schema Eingang finden und sich dann im Sinne einer Durchschnittsbildung die Waage halten können.

3.4 Resultate der Zwei- und der Sechsklusterlösung

Als Resultat der Dreiklusterlösung kann man festhalten: Öffentliche Räume von Bürgerinitiativen, Parteien, Kirchen etc. stellen Zusammenhänge bereit, die zur Weiterbildungsbeteiligung anregen und sich im Medium einer erhöhten Weiterbildungsbereitschaft in Personen ablegen. Bindungen an solche Zusammenhänge des öffentlichen Lebens fördern die Weiterbildungsbeteiligung. Ihre Koppelung mit einer eher zurückhaltend-indifferenten Ausprägung von Faktorwerten des Lebensstandards und des Berufserfolgs macht die Präferenzen sichtbar und prägt den Typus aus, der das Cluster soziologisch auszeichnet. Der Übergang zur Sechsklusterlösung spitzt die Bedeutung des Partizipationsfaktors für die Clusterbildung zu, dessen Mittelwert im entsprechenden Cluster auf das Zweifache der Streuung (bezogen auf den gesamten Datensatz) ansteigt. Die den Typus definierenden Mittelwerte der anderen Faktoren (unterdurchschnittliche Orientierung am Lebensstandard, durchschnittliche Bedeutung des Berufserfolgs und des Privatlebens, Orientierung an kollektiven Verbindlichkeiten, Einfluss sozialen Engagements) bleiben erhalten. Die Beteiligung am Kulturkonsum verbessert sich. Gleichzeitig steigt die Weiterbildungsbeteiligung im nunmehr verkleinerten Cluster an (s. Tab. 3). Die schärfere Profilierung führt im Gegenc- luster dazu, dass dort von einem Partizipationsindifferenzschema gesprochen werden kann: Unterdurchschnittlicher Kulturkonsum verbindet sich mit deutlich negativen Ausprägungen der direkt/indirekt auf Beteiligung beziehbaren Faktoren (Orientierung an kollektiven Verbindlichkeiten, Partizipation, Hilfe und Gelligkeit, Einfluss sozialen Engagements).

Cluster \ Faktoren	Lebensstandard	Berufserfolg	Orientierung am Privatleben	Orient. an kollekt. Verbindlichkeiten	Kultur	Partizipation	Hilfe und Geselligkeit	Abhängigkeit von äußeren Mächten	Individ. Determination d. Lebens	Einfluss sozialen Engagements
Partizipationsindifferenz Sampleanteil: 20,7 WB Beteiligung: 13,8	,10	,32	,13	-,82	-,60	-,35	-,62	,03	,11	-,75
Partizipation Sampleanteil: 10,7 WB Beteiligung: 36,2	-,29	-,01	,01	,92	,34	2,13	-,10	-,10	-,22	,59

Tabelle 3: Clusteraufteilung/Clustermittelwerte (Faktorwerte) in der Sechsklusterlösung. Cluster mit der höchsten und der niedrigsten Weiterbildungsbeteiligung

Der Übergang zur Zweiklusterlösung (s. Tab. 4) entdifferenziert die Profile zwar, die Grundstruktur des Partizipationsschemas bleibt jedoch erhalten. Das Partizipationsschema unterscheidet die beiden Cluster voneinander und sorgt für eine erkennbare Separierung der Beteiligungsquoten, die dann bei fortschreitender Clusterausdifferenzierung zunimmt.

Cluster \ Faktoren	Lebensstandard	Berufserfolg	Orientierung am Privatleben	Orient. an kollekt. Verbindlichkeiten	Kultur	Partizipation	Hilfe und Geselligkeit	Abhängigkeit von äußeren Mächten	Individ. Determination d. Lebens	Einfluss sozialen Engagements
Partizipationsindifferenz Sampleanteil: 55,1 WB Beteiligung: 16,3	,21	,09	-,07	-,51	-,22	-,42	-,21	,03	,14	-,43
Partizipation Sampleanteil: 44,9 WB Beteiligung: 27,7	-,28	-,10	,09	,60	,29	,55	,27	-,03	-,18	,53

Tabelle 4: Clusteraufteilung/Clustermittelwerte (Faktorwerte) der Zweiklusterlösung mit Anteil von N und Weiterbildungsbeteiligung in %

4 Partizipationsschema und berufsinstrumentelle Rahmung als unabhängige Variablen in einem Regressionsmodell

Die Frage, die im nächsten Schritt aufgegriffen wird, bezieht sich auf äußere berufsinstrumentelle Stimuli: inwieweit nämlich solche Stimuli den in der milieuspezifischen Grundlegung der Weiterbildungsbeteiligung begründeten Effekt *vermindern* bzw. ihm *hinzutreten* (= Haupteffekt); oder aber: inwieweit sie nicht nur von außen einwirken, sondern *gleichzeitig* innerer Bestandteil der milieuspezifischen Grundlegung selbst sind, dort also in Form einer korrespondierenden, im Milieu bereits ausgeprägten Disposition (= Interaktion) existieren.

Das Verfahren der Logit-Modellbildung vergleicht die empirisch angetroffene Weiterbildungsbeteiligung mit bedingten Wahrscheinlichkeiten, z.B. mit solchen, die sich aus der Beteiligung von Menschen ergeben, die dem zweiten Cluster angehören, die berufliche Weiterbildungen vor sich haben, die beruflichen Aufstieg erwarten usw. Die Koeffizienten geben an, mit welchem *im Verhältnis zu den Werten der anderen Einflussgrößen* (Verdienst o.Ä.) ermittelten Wert man z.B. das Auftreten von „Weiterbildung erwartet“ multiplizieren muss, um durch die über diese Variable *ausgeschnittenen* Teilnehmer die über *alle* Teilnehmer ermittelte Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsbeteiligung zu überschreiten bzw. zu vermindern. Die Einflussgrößen geben die *relative* Größenordnung an, mit der man über die Kenntnis einer Variablen wie auch über die Kenntnis von Variableninteraktionen die Wahrscheinlichkeit/ Unwahrscheinlichkeit der Beteiligung vorhersagen kann.

Kommt beispielsweise dem Partizipationsschema allein Einfluss auf die Weiterbildungsbereitschaft zu und gilt dies auch in ähnlicher Weise für „Weiterbildung erwartet“, dann beeinflussen diese beide Variablen die Beteiligung im Sinne von Haupteffekten. Sind die beiden Variablen dagegen auch oder nur dann einflussreich, wenn sie gemeinsam auftreten, spricht man von Interaktionseffekten. Solche Effekte sind für den beruflichen Aufstieg im Zusammenwirken mit dem Qualifikationsniveau feststellbar. Ziel der Logit-Analyse ist es, die empirischen Beobachtungswerte mit möglichst wenig Variablen bzw. Merkmalen vorherzusagen. Das bedeutet gleichzeitig, dass es immer auch eine Vorhersagelücke gibt, in der die Empirie unbekannter Merkmale wie auch derjenigen Merkmale untergebracht ist, die aufgrund ihrer geringen Bedeutung im Modell selbst keinen Platz haben (im Einzelnen vgl. Urban 1993). Die Logit-Regression kann hier jedoch aufgrund der vorgabebedingten Restriktionen keinen umfassenden Anspruch auf Modellbildung erheben, sondern wird ihrem Anspruch nach auf die Indizierung, vor allem aber auf den Vergleich von Variablen im Hinblick auf

den Wahrscheinlichkeitsübergang begrenzt. Vorgestellt wird das Modell mit der Dreiclusterlösung bei Lebensstil/Milieu.⁶

Haupteffekte	
Ohne besonderes Qualifikationsniveau	.139
Qualifiziert	.350
Hochqualifiziert	Referenzkategorie
Cluster 1 („Lebensstandard“)	.938
Cluster 2 („Partizipation“)	1.789
Cluster 3 („Abstand“)	Referenzkategorie
Weiterbildung/Qualifizierung erwartet	2.995

Interaktionen	
Ohne besonderes Qualifikationsniveau / Beruflicher Aufstieg erwartet	1.551
Qualifiziert/Beruflicher Aufstieg erwartet	1.554
Hochqualifiziert/Beruflicher Aufstieg erwartet	Referenzkategorie

*Tabelle 5: Binäres Logit-Modell der Weiterbildungsbeteiligung
Delogarithmierte Regressionskoeffizienten nach Variablen*

Die delogarithmierten Koeffizienten stellen, m.a.W., Gewichte für den Wahrscheinlichkeitsübergang aus den Kovariaten (= den durch die Variablenausprägungen gebildeten Gruppen) in die Gruppe der Weiterbildungsbeteiligten dar. Mit 25% (Nagelkerke-R) ist die Varianzaufklärung mäßig, liegt aber durchaus innerhalb der auch von Behringer (1999, S. 336ff.) bei ihren SOEP-Analysen erzielten Modellverbesserung. Die Interaktionen wurden aufgrund ihrer inhaltlichen Bedeutung aufgenommen. Für das Modell sind sie verzichtbar, da 24% der

6 Logistische Regressionen wurden auch auf der Basis der Zwei- und Sechslusterlösungen berechnet. Diese Lösungen ergeben kein anderes Modell. Bei der Zweiclusterlösung liegt der Effektkoeffizient des Partizipationsclusters bei 1,733, bei der Sechslusterlösung kommt es zu einer Interaktion Partizipation/Geschlecht mit 1,426 (vgl. Anmerkung 7). Die Unabhängigkeit der berufsinstrumentellen Rahmung bleibt in beiden Fällen erhalten. Zusätzlich zur Varianzaufklärung ist der goodness of fit ein Maß für die Modellgüte. Sie ist dann gegeben, wenn die Nullhypothese gegenüber dem saturierten Modell, das der Realität entspricht, nicht zurückgewiesen werden kann. SPSS gibt das Hosmer-Lemeshow-Maß an, eine spezifische Variante des goodness of fit, das mit $p=0,897$ für das Modell mit der Dreiclusterlösung zufriedenstellend und gleichzeitig besser als bei den anderen Modellen ausfällt (vgl. Backhaus 2000, S. 141).

Varianzaufklärung schon mit den Haupteffekten erreicht werden. Die durch das Qualifikationsniveau, durch qualifikationsbezogene Weiterbildungserwartungen und durch den beruflichen Aufstieg indizierte berufsinstrumentelle Rahmung stellt die stärksten, auf allen Qualifikationsniveaus wirksamen Prädiktoren bereit. D.h.: Im Rahmen des Logit-Modells führt die Zugehörigkeit zu den Ausprägungen dieses Segments am ehesten den Wahrscheinlichkeitsübergang zur Gruppe der Weiterbildungsbeteiligten bzw. der Weiterbildungsabstinenten herbei. Der zweitstärkste Prädiktor geht vom Partizipationsschema aus. Der drittstärkste Prädiktor beruht auf der Interaktion zwischen jedem der drei Qualifikationsniveaus (ohne besonderes Qualifikationsniveau, qualifiziert, hochqualifiziert) und einem jeweils für möglich gehaltenen beruflichen Aufstieg. Die genannten Prädiktoren fungieren nicht nur als unabhängige Variablen, sondern wirken auch unabhängig voneinander auf die Weiterbildungsbeteiligung ein.

Im Modell sieht man, dass sowohl die subjektiv empfundene Wahrscheinlichkeit, aufzusteigen, wie auch diejenige, sich an beruflicher Weiterbildung beteiligen zu können, unabhängig vom Partizipations- wie auch vom Lebensstandard- und Abstandsschema auf die Weiterbildungsbeteiligung einwirken. D.h.: Die beruflich-instrumentelle Rahmung der Weiterbildungsbeteiligung ist in ihren Auswirkungen auf die Beteiligung nicht clustergebunden, sondern wirkt sich in allen Clustern aus. Diese Rahmung steht in einem Additionsverhältnis zu den schema-bedingten Niveaus und erschließt dadurch ein zusätzliches Beteiligungspotential.

Die in das Modell ebenfalls aufgenommene Geschlechtervariable führt keinen Anstieg bzw. Abstieg der Beteiligungswahrscheinlichkeit herbei. Ihr Beitrag zum Wahrscheinlichkeitsübergang generell wie auch in den Clustern ist auf die Sechsklusterlösung begrenzt, weshalb sie im Modell nicht vorkommt.⁷

5 „Lebensstandard“, „Partizipation“ und „Abstand“ als Schemata: Anschlussfähigkeit und Stabilität im Hinblick auf die Milieuforschung

Die direkte Vergleichbarkeit der Schemata mit der Spezifikation von Milieukonzepten anderer Studien ist nicht unmittelbar möglich. Deshalb bereitet es Schwierigkeiten, von Milieus in einem verallgemeinernden Sinne zu sprechen. Allerdings ist es möglich, auf Entsprechungen bzw. Widersprüche zu achten und auf Milieugrenzziehungen in vorliegenden Untersuchungen hinzuweisen, die sich auch mit Hilfe der SOEP-Items identifizieren lassen. Entscheidend ist, dass

7 22,7% der Männer, 19,9% der Frauen im Datensatz geben an, sich an Ausbildung, Weiterbildung o.Ä. zu beteiligen. Im Cluster Partizipation (Dreiklusterlösung) beteiligen sich 30,0% der Frauen und 33,6% der Männer. Entsprechende Prozentsätze der Sechsklusterlösung: 33,5% und 38,0% .

Primäranalysen von Milieus das Milieukonzept stärker ausdifferenzieren und problemspezifisch auswerten können. Schulze (1992) hat in seiner stark beachteten Studie die Unterscheidbarkeit von Erlebnismilieus in den Vordergrund stellen und dabei zwischen Selbstverwirklichungs-, Unterhaltungs-, Integrations-, Niveau- und Harmoniemilieus trennen können. Diesen Differenzierungen lassen sich die angegebenen Cluster „Lebensstandard“, „Partizipation“ und „Indifferenz“ nur als Grobmarkierungen zuordnen:

Unterhalb der Grobmarkierungen „Lebensstandard“, „Partizipation“ und „Abstand“ sind sehr unterschiedliche Subdifferenzierungen denkbar, die je nach Aggregation und Variablenzusammenstellung an das Konzept der Erlebnismilieus oder an andere Konzepte der Milieubegrenzung grundsätzlich angeschlossen werden können. Inwieweit dies tatsächlich möglich ist, lässt sich nicht direkt feststellen, es sei denn, man führt eine Sekundäranalyse der Milieuforschung durch. Auf indirekte Weise kann man jedoch auf hohe Anschließbarkeit an andere Spezifikationen des Milieukonzepts dann setzen, wenn die Grobmarkierung bzw. das Schema „Partizipation“ in verschiedenen Milieu- und Beteiligungsanalysen auftaucht, der Faktor also eine offensichtlich wirksame Makrounterscheidung bei der Distinktion von Milieus auch in anderen Studien zum Ausdruck bringt. Darüber hinaus ist hohe Anschließbarkeit auch dann zu erwarten, wenn der Faktor Partizipation in Auflösungen mit unterschiedlicher Clusteranzahl wirksam wird und sich als Größe herausstellt, die alternativen, statistisch aber noch vertretbaren Gruppierungsentscheidungen gegenüber robust bleibt, sich also sowohl differierenden Gruppengrößen wie auch differierenden gruppeninternen Ausprägungen der Merkmale gegenüber bewährt (s.o.).

Die Orientierung an lebensstandardbezogenen Merkmalen findet sich bei Schulze (1992) z.T. im Harmonie- und dann vor allem im Integrationsmilieu wieder. Integrationsmilieus werden markiert durch mittleres/gehobenes Bildungsniveau, eigenes Haus, ordentlichen Garten, Mittelklasseauto etc., für Harmoniemilieus kommen niedriges Bildungsniveau, Gemütlichkeit, Fernsehorientierung, Kaffeefahrten, Großwohnanlagen auf Mallorca etc. als Markierungen in Betracht. In diesen Milieus können sich jedoch auch Partizipationsschemata entwickeln, die das jeweilige Milieu subdifferenzieren und in spezifischen öffentlichen Räumen wirksam werden, wie z.B. Analysen über den Beteiligungshintergrund des gewerkschaftsnahen Bildungsträgers „Arbeit und Leben“ (vgl. Vester u.a. 1997; Harney/Hartz 1999), über Sportvereine wie auch über die kirchliche Erwachsenenbildung zeigen (vgl. Harney 1991; Harney/Keiner 1992). In den Öffentlichkeiten der Sportvereine, der gewerkschaftlichen Bildungsvereine, der SPD-Ortsgruppen trifft man sowohl Harmonie- wie auch Integrationsmilieus mit partizipationsschematischen Lebensgewohnheiten und Relevanzen an. Partizipationsschemata wird man ebenso in den von Schulze (1992) identifizierten Selbstverwirklichungsmilieus finden können. Solche Milieus sind an Jazzkonzerten, Kleinkunst, Cafes, Freizeitsport etc. orientiert. Sie kommen am ehesten als

kulturelle Ressource für soziale Bewegungen in Frage (vgl. Schulze 1992, S. 313). Die obigen Auswertungen zeigen, dass sich diese Ressource faktoranalytisch als eine der Ausprägungen des Partizipationsschemas fassen lässt. Dies bestätigt sich auch in den Ergebnissen einer clusteranalytischen Milieustudie von Giegler (1994, S. 262ff.), der Lebensstile in Hamburg untersucht hat. Bei Giegler entsprechen die Merkmale der „urban professionals“ teils den Merkmalen des Selbstverwirklichungsmilieus, teils denen des Niveaumilieus bei Schulze (1992). Im Milieu der „urban professionals“ werden partizipationsschematische Ausprägungen („soziales und caritatives Engagement“) ebenso gefunden wie beim Milieu „Alternative Hedonisten“, dessen Merkmale sich mit denjenigen des Alternativmilieus überschneiden. Aus den Analysen von Barz (2000) (s.u.) kann man folgern, dass das Partizipationsschema vor allem im Alternativmilieu stark zur Geltung kommt. In der Milieuanalyse von Schulze (1992) stellt das Unterhaltungsmilieu eine Art Gegenwelt sowohl zum Alternativ- wie auch zum Selbstverwirklichungsmilieu dar. Die Wertschätzung frasierter Motoren, von Autostereoanlagen u.Ä. bildet das trivialschematische Gegenüber der Orientierung an Jazzkonzerten, Kleinkunst, sozialen Bewegungen u.Ä. (s.o.) aus. Im Unterschied zu Selbstverwirklichungs- und Unterhaltungsmilieus bewegen sich Niveaumilieus im Sinne von Schulze in teuren Restaurants, besuchen Opern und Konzerte, sind kunsthistorisch interessiert, präferieren konservativen Bekleidungsstil und neigen zu einem hierarchisch geordneten Weltbild (vgl. Schulze 1992, S. 284). Kultur ist hier Selbstzweck und bestimmt den Rang, an dem sich das Milieu orientiert, während im Trivialschema der kleinbürgerlichen Geselligkeit eher das Gemütliche dominiert. Schulze unterscheidet zwischen kultur- und trivialschematischen Milieuzeichen, die in einer hierarchischen Beziehung zueinander stehen: Das Trivialschema des Individualskifahrers mit Bergführer ist der Urlauber am Skilift usw. Kultur- und Trivial- verbinden sich mit Spannungsschemata, die auf den Aktions- und Aktivitätsgehalt der Lebenspraxis abstellen (vgl. ebd., S. 312) und sich mit den Milieus auf unterschiedliche Weise mischen.

Als Grobmarkierungen können sich die aus den SOEP-Daten ermittelten Cluster also mit unterschiedlichen Erlebnismilieus verbinden. Die Schemata nehmen dann eine *milieuspezifische* Gestalt an. Milieutheoretisch betrachtet können sie sich überhaupt nur in dieser Form zeigen.

Generell hängt das in der Milieuforschung jeweils benutzbare Milieukonzept von den Dimensionierungen ab, die aus den Variablen (Items) oder aus der Codierung von Interviewtexten gebildet werden können. Vorherrschend ist in den Milieukonzepten eine an Selbstverwirklichungs- und Werteorientierungen gebundene Achsenbildung, zu der dann freizeit-, kultur- und familienbezogene Präferenzmuster oder Grobmarkierungen wie Kulturschema, Spannungsschema, Trivialschema ins Verhältnis gesetzt werden. Generell sollte der Schemabegriff nicht abschließend, sondern problemspezifisch konkretisiert werden. Für die Weiterbildung sind Schemakontzepte wie Partizipation oder Abstand sinnvoll,

durch die sich Präferenzen im Verhältnis zwischen Milieu, Öffentlichkeit und Privatsphäre zum Ausdruck bringen lassen.⁸

6 Fazit: Die duale Struktur der Weiterbildungsbeteiligung

Die vorgelegten Ergebnisse geben Anlass zu begrifflichen Überlegungen. Für die Milieuforschung kommt die Weiterbildungsbeteiligung als abhängige Variable in den Blick (vgl. Barz 2000, S. 126f.). Die Aufteilung zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen ist grundsätzlich an Modellbildungsentscheidungen gebunden und daher variierbar. Sie hat nicht den Charakter einer substantiellen Differenz. Schließt man die Weiterbildungsbeteiligung in die Ausdrucksformen des Partizipationsschemas ein, dann wird sie selbst zum Bestandteil des Lebensstil- und Milieubegriffs. Daraus erwächst der Vorteil, die Teilnahmestruktur der Weiterbildung als *duale* Teilnahmestruktur schärfer profilieren zu können. Durch die Unterscheidung zwischen lebensstilspezifischen und -unspezifischen Impulsen der Beteiligung werden Beteiligungsstrukturen quer durch die Milieus hindurch fassbar. Solche Strukturen beruhen auf einem die Zukunft der eigenen Erwerbsarbeit definierenden Zweck-Mittel-Zusammenhang.

Unter soziologischen Gesichtspunkten ist durchaus vorstellbar, dass sich diese auf einem zukunftsbezogenen Kalkül beruhende berufsinstrumentelle Rahmung der Weiterbildungsbeteiligung mit milieuspezifischen Schemata durchmischt, so dass sie lediglich als Durchschnittsmenge (Interaktion) (beispielsweise nur dann, wenn sich das Lebensstandardschema mit der berufsinstrumentellen Rahmung verbindet) die Beteiligungswahrscheinlichkeit erhöht. In diesem Fall würde es eine von Milieus und Lebensstilen unabhängige Beteiligung an der Weiterbildung nicht geben. Die hier vertretene These lautet demgegenüber, dass es eine solche Unabhängigkeit gibt und dass demzufolge die Weiterbildung eine unter Aneignungsgesichtspunkten duale Struktur aufweist. Die lebensstilunspezifische Beteiligung bindet sich an eine alltagspraktischen Verankerungen gegenüber

8 Den Arbeiten von Barz (2000) kann man entnehmen, dass allein schon die Volkshochschule als Institution von sehr unterschiedlichen Milieus beansprucht wird: vom konservativ-gehobenen und kleinbürgerlichen Milieu über das neue Arbeitnehmer-, das Aufstiegs-, Selbstverwirklichungs- und alternative Milieu bis hin zum technokratisch-liberalen und traditionellen Arbeitermilieu. Gleiches gilt auch für die Inanspruchnahme anderer Träger der Weiterbildung, deren Angebote dann aber nicht im gesamten Spektrum, sondern in den eher milieunahen Segmenten bekannt sind und angenommen werden. Lediglich das traditionslose Arbeitermilieu, das sich generell durch Bildungsabstinenz auszeichnet, bleibt den Weiterbildungsinstitutionen im Großen und Ganzen fern (vgl. ebd., S. 97ff.). Deshalb macht es Sinn, vom Partizipationsschema als Achse auszugehen, die im Verhältnis zu den Milieus der soziologischen Milieuforschung zwar grundsätzlich querschnittliche Bedeutung hat, sich aber in den Milieus unterschiedlich stark zur Geltung bringt. Sieht man in der Breite und thematischen Vielfalt des bekannten und genutzten Trägerspektrums einen Indikator für das Vorliegen des Partizipationsschemas als Prämisse der Weiterbildungsbeteiligung, dann fällt auf, dass dieser Indikator im alternativen Milieu am stärksten ausgeprägt ist (vgl. ebd., S. 47).

indifferente und deshalb zwischen unterschiedlichen Mustern der Lebensführung verschiebbare Utilität, was sie von der lebensstilspezifischen Beteiligung grundsätzlich trennt.

Die Unterscheidung ist auch in der qualitativen Weiterbildungsforschung gut erkennbar. Auch wenn die Koppelung quantitativer an textinterpretationsgestützte Forschungsergebnisse nicht direkt, sondern nur in Form von Analogien (s.o.) möglich ist, so kann selbst eine solche Koppelung auf reduziertem Niveau den fallspezifischen Möglichkeitsraum identifizieren, der mit der genannten Unterscheidung zwischen lebensstilspezifischer und -unspezifischer Beteiligung angesprochen ist.

In der Analyse von Kade/Seitter (1996, S. 96ff.) wird mit „Frau Brückbauer“ ein Fall präsentiert, in dem eine aus der Bewegung in öffentlichen Räumen resultierende individuelle Weiterbildungsbeteiligungspraxis erkennbar wird, die eine tiefe alltagsweltliche Verankerung aufweist und genau *deshalb* Themen beruflicher *wie auch* allgemeiner Art in diese Praxis aufnehmen kann. Das Milieu ist – ebenso wie die Biographie – jeweils ein Hintergrundaggregat für Aneignungsprozesse. Beide Aggregate können die Weiterbildung in einer Weise in sich aufnehmen, in deren Rahmen Domänen, Themen und institutionelle Gehalte ihre Trennschärfe verlieren und ineinander entgrenzen. Genau darin besteht der Unterschied zu einem Modus der Beteiligung, der von einer extern stimulierten Zukunft des beruflichen Nutzens getragen wird und der genau deshalb unterschiedlichen biographischen bzw. milieugebundenen Aggregaten der Lebenspraxis aufgesetzt werden kann.

Insofern ist die vom Partizipationsschema und damit vom Lebensstil/Milieu abhängige Beteiligung den inhaltlichen und institutionellen Domänen der Weiterbildung gegenüber grundsätzlich flexibel. Domänenspezifische Präferenzen sind *dann* Ausdruck der biographischen und milieugebundenen Linienführungen, in die das Partizipationsschema eingelagert ist. Im anderen Fall sind sie das nicht.

Wer aus beruflichen Gründen z.B. EDV-Fortbildungen besucht, kann die Domäne nicht ohne weiteres austauschen; strukturell betrachtet kann er/sie aber Stil und Milieu austauschen, in die der Besuch eingebettet wird. D.h.: Die beruflich-instrumentelle Rahmung der Weiterbildung ist gegenüber verschiedenen Mustern der Lebensführung grundsätzlich inklusiv. Dafür spricht nicht zuletzt der längsschnittliche Bedeutungszuwachs der *beruflichen* Weiterbildungsbeteiligung im Lebenslauf (vgl. Friebe u.a. 2000, S. 263f.). Wer dagegen im Rahmen seines vom Partizipationsschema geprägten Lebensstils an EDV-Fortbildungen teilnimmt, kann eher die Domäne als den Lebensstil austauschen. Dafür spricht die primär nicht von Themen und Inhalten, sondern von schematisierten Lebenspraktiken geprägte Bedeutung von Mitgliedschaften für die Weiterbildungsbe-

teilung, auf die nicht nur die hier ausgewerteten Daten hindeuten, sondern die auch in der empirischen Beteiligungsforschung nicht unbekannt ist (vgl. ebd., S. 275).

Der in der vorgelegten Studie benutzte Begriff „Schema“ bezieht sich auf diese Asymmetrie der zwischen Domäne (= Inhalt, Thema) und Bindung bestehenden Austauschmöglichkeiten. Er bezeichnet die strukturelle Komplementarität der Orte, an und in denen Weiterbildungsbeteiligung entsteht. Verallgemeinert man die Kategorie „reflexives Milieu“, die S. Kade (2001, S. 332) in ihrer Studie über selbstorganisiertes Alter entwickelt hat, dann ist die Annahme begründet, dass diese Durchlässigkeit gerade aufgrund des *Kalküls* zustande kommt (vgl. ebd., S. 335).

Extern entstehende und im Sinne des Kalküls verankerte berufliche Verwertungsmotive streuen stärker über die Milieus hinweg, müssen sich dafür aber auf den Weiterbildungsnutzen als grundsätzlich *knappes* Gut beziehen und bilden das Potenzial für marktliche Refinanzierungen (vgl. Dröll 1999, 2001). Die über die Form des Teilnehmers definierte allgemeine Weiterbildung ist mit der öffentlichen Refinanzierung direkt verwoben und findet *als preiswerte, nicht durch geldlichen Tausch, sondern durch milieugestützte Selbstbezüglichkeit gebundene Weiterbildung* Eingang in die partizipative Lebensführung (vgl. Schrader 2001; S. Kade 2001). Angesichts der Zahlungsbereitschaftsstruktur von Weiterbildungsteilnehmern (vgl. Harney/Hovemann/Hüls 2001) sind an der Auflösbarkeit dieser dualen Struktur der Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungsaneignung Zweifel angebracht (dazu auch Körber u.a. 1995, S. 364).

Duale Aneignung bedeutet, dass die Weiterbildung einer doppelten Knappheit und einer doppelten Universalität gleichermaßen unterliegt: Als Verwirklichung des Partizipationsschemas folgt die Weiterbildungsbeteiligung einer Universalisierungslogik im Hinblick auf Themen, Lebensbereiche und Aufgaben. Hierbei kann es durchaus auch zum Einschluss beruflicher *Inhalte* kommen: Entscheidend ist, dass die Weiterbildungsbeteiligung als lebensstilbezogene Reproduktionsform in den Blick gerät und deshalb als begrenztes Nachfragesegment gelten muss. Diese Begrenzung wird durch das Muster der instrumentellen Rahmung zwar aufgebrochen, dadurch entsteht aber Knappheit in anderer Hinsicht: nämlich im Hinblick auf den Nutzen, der als voraussetzungshafte und deshalb grundsätzlich knappe Gut einzuschätzen ist. Die Hoffnungen, die die berufsinstrumentell gerahmte Weiterbildungsbeteiligung tragen, müssen durch Einkommenssteigerung, Transfer des Wissens und Aufstieg eingelöst werden. Andernfalls sind sie unnütz. Auf die lebensstilgebundene Weiterbildung trifft das nicht zu. In ihrem Rahmen ist der Lebensstil ständig gegenwärtig. Die Respezifikation läuft chronisch mit – was ihr eine gewisse Austauschbarkeit im Hinblick auf den Ort und auf die Thematik verschafft. Paradoxerweise lebt deshalb die berufliche Weiterbildung sehr viel eher von der Virtualität. Mit der berufsinstru-

mentellen Rahmung kommen an die Zukunft adressierte kompetitive Gesichtspunkte und Gesichtspunkte des Erhalts der eigenen Einkommensressourcen ins Spiel. Im realen wie auch im metaphorischen Sinne einer auf beruflichen/betrieblichen Nutzen gerichteten Codierung geht es um Geld und damit um ein gegenüber Stil und Milieu indifferentes Medium der Codierung der Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Harney 1991; Harney/Keiner 1992).

Unabhängig von einer solchen weitergehenden, abstrahierenden Interpretation macht es empirisch wie auch theoretisch Sinn, Milieu und Nicht-Milieu im Zusammenhang mit der Weiterbildungsbeteiligung zu unterscheiden und nicht nur die milieugebundene Form der Weiterbildungsbeteiligung zuzulassen. Im Sinne der Information und Analyse beziehen sich Milieu und Nicht-Milieu wechselseitig aufeinander. Inwieweit Milieu und Nicht-Milieu bzw. Stil und Nicht-Stil in der biographischen Aneignungsforschung respezifiziert werden können, kann als Forschungsdesiderat gelten. Methodisch hat Konietzka auf die Notwendigkeit hingewiesen, es nicht beim philatelistischen Itemsammelcharakter von Clusteranalysen zu belassen. Genau das tritt ein, wenn man sich auf die nachträgliche Benennung der in Clustern über die Mittelwerte aufeinander beziehbaren Items beschränkt (vgl. Konietzka 1994, S. 162). Ein erster Schritt in diese Richtung könnte die Unterscheidung von Milieu und Nicht-Milieu wie auch die empirische Identifikation stabiler Schemata sein.

Mit Hilfe der qualitativen Forschung kann man in einem weiteren Schritt den aus der Eigenlogik quantitativer Datenauswertung und Informationserzeugung resultierenden Schematismus Milieu/Nicht-Milieu wiederum zu durchbrechen suchen und nach Bedeutungsgehalten der Weiterbildungsbeteiligung unter dem Aspekt von Abspaltung und Reintegration fragen. Inwieweit sich die Weiterbildungsbeteiligung vom *Stil* der Lebenspraxis abspaltet und ihr als sozusagen neutrales Element hinzutritt oder inwieweit beruflich-instrumentelle Gehalte der Weiterbildungsbeteiligung einer *im Stil* bereits vorstrukturierten Beteiligungsoffenheit amalgamiert werden, ist von der *Ausprägung* und milieuspezifischen *Ausfüllung* des Partizipationsschemas abhängig.

Literatur

- Bacher, J.: Teststatistiken zur Bestimmung der Clusterzahl für Quick Cluster. In: ZA-Information 48 (2001), H.1, S.71-97
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R.: Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 9. Auflage. Berlin u.a. 2000
- Barz, H.: Kultur und Lebensstile. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 725-744
- Barz, H.: Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied 2000

- Behringer, F.: Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz. Opladen 1999
- Bortz, J.: Statistik für Sozialwissenschaftler. 5. Auflage. Berlin 1999
- Dröll, H.: Weiterbildung als Ware – das Beispiel Frankfurt. Schwalbach/Ts. 1999
- Dröll, H.: Weiterbildungsmarkt Frankfurt. In: Nuissl, E./Schlutz, E. (Hrsg.): Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem. Bielefeld 2001, S. 117-135
- Fallenstein, K.: Sozial-kognitive Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung. Eine empirische Studie zum Problem unterschiedlich ausgeprägter Bildungsbereitschaft Erwachsener auf der Basis eines lerntheoretischen Modells. München 1984
- Friebel, H./Epskamp, H./Knobloch, B./Montag, S./Toth, S.: Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“. Opladen 2000
- Giegler, H.: Lebensstile in Hamburg. In: Dangschat, J./Blasius, J. (Hrsg.): Lebensstile in Städten. Konzepte und Methoden. Opladen 1994, S. 255-272
- Harney, K.: Pädagogik am Ball. In: Oelkers, J./Tenorth, H.E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. (Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Bd. 27). Weinheim/Basel 1991, S. 163-180
- Harney, K.: Berufsinstrumentelle Aneignung zwischen beruflichem Expertentum und betrieblicher Anerkennung in der Pflege. In: Barthel, Ch./Harney, K. (Hrsg.): Wissen und Arbeit zwischen öffentlicher Verwaltung und betrieblichem Management. Recklinghausen 2002, S. 209-222
- Harney, K./Hartz, S.: Weiterbildungsbeteiligung. Erste Ergebnisse einer Analyse der Beteiligungsstruktur im Kernbereich des Bildungsangebots von Arbeit und Leben NRW. In: Jelich, F.-J./ Schneider, G. (Hrsg.): Orientieren und Gestalten in einer Welt der Umbrüche. Essen 1999, S. 349-360
- Harney, K./Hovemann, M./Hüls, R.: Zur empirischen Fundierung von Marketing- und Planungswissen in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung 12 (2001), H.3, S. 127-130
- Harney, K./Keiner, E.: Zum Profil nicht-hauptberuflicher Arbeit in der evangelischen Erwachsenenbildung. In: Jütting, D.H. (Hrsg.): Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbedarf. Nicht-hauptberufliche MitarbeiterInnen in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Empirische Studien. Frankfurt/M. 1992, S. 197-227
- Kade, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), H.3, S. 391-408
- Kade, J.: Von einer Bildungsinstitution zur Infrastruktur subjektiver Lebensführung – Teilnehmer- und aneignungstheoretische Sichten der Erwachsenenbildung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen 1997, S. 300-316
- Kade, J./Seitter, W.: Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen 1996
- Kade, S.: Selbstorganisiertes Alter: Lernen in „reflexiven Milieus“. Bielefeld 2001

- Konietzka, D.: Individualisierung, Entstrukturierung und Lebensstile. Zu einigen konzeptionellen Fragen der Analyse von Lebensstilen. In: Dangschat, J./Blasius, J. (Hrsg.): Lebensstile in Städten. Konzepte und Methoden. Opladen 1994, S. 150-168
- Körber, K./Kuhlenkamp, D./Peters, R./Schlutz, E./Schrader, J./Wickhaus, F.: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen 1995
- Schlösser, O.: Einführung in die sozialwissenschaftliche Zusammenhangsanalyse. Reinbek 1976
- Schrader, J.: Abschied vom korporativen Pluralismus? Zum Wandel von Weiterbildung und Weiterbildungspolitik im Lande Bremen. In: Nuissl, E./Schlutz, E. (Hrsg.): Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem. Bielefeld 2001, S. 136-163
- Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 2. Auflage. Frankfurt/M./New York 1992
- Tippelt, R.: Sozialstruktur und Erwachsenenbildung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen 1997, S. 53-69
- Überla, K.: Faktorenanalyse. Berlin 1968
- Urban, D.: Logit-Analyse. Statistische Verfahren zur Analyse von Modellen mit qualitativen Response-Variablen. Stuttgart 1993
- Vester, M./Lange-Vester, A./Bremer, H./Olbrich, G.: Zwischenbericht zum Forschungsprojekt „Arbeitnehmermilieus als Zielgruppen des Bildungsurlaubs. Angebote, Motivationen und Barrieren des Bildungsurlaubsprogramms von Arbeit und Leben Niedersachsen e.V.“ Hannover 1997
- Voß, W.: Praktische Statistik mit SPSS. München/Wien 1997
- Wittpoth, J.: Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. Baltmannsweiler 1997

Die Entgrenzung der Erwachsenenbildung aus der Perspektive sozialer Welten

Birte Egloff

1 Die Ordnung der Erwachsenenbildung

Die Erwachsenenbildung erweist sich aus einer wissenschaftlichen Beobachterperspektive als ein dynamisches, sich ständig in Bewegung befindendes und daher auch unübersichtliches, teilweise diffuses Feld. Begriffe wie Pluralisierung, Entgrenzung und Universalisierung spiegeln diese Tendenz wider. Die Dynamik lässt sich dabei nicht nur daran festmachen, dass die Erwachsenenbildung im Laufe der Zeit sukzessive zu einer organisierten, flächendeckenden und allen Erwachsenen zugänglichen, vielgestaltigen Angebotsstruktur aus öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen ausgebaut worden ist (vgl. Wittpoth 1997; Olbrich 2001; Seitter 2002, S. 15ff.), sondern auch daran, dass pädagogische Denk- und Handlungsmuster zunehmend in nichtpädagogischen Einrichtungen zu finden sind (vgl. hierzu etwa Seitter 1996; Schulze 1999) und neue Mischformen entstehen lassen (etwa zwischen Pädagogik und Unterhaltung, wie Analysen verschiedener Fernsehsendungen zeigen; vgl. Nolda 2002, S. 162ff.). Kade (1997, S. 21) spricht in diesem Zusammenhang von einer „normativen Entgrenzung“. Pädagogik kommt nicht mehr nur in ‚reiner‘ Form vor, sondern geht vielfältige und „irritierende Verbindungen“ (ebd.) ein. Nicht zuletzt zeichnet sich der Wandel der Erwachsenenbildung dadurch aus, dass pädagogische Muster in alle relevanten Bereiche der Gesellschaft eingedrungen sind, bis hinein in die unmittelbare Lebenswelt ihrer Mitglieder, deren Lebensführung sie in hohem Maße mitbestimmen (Stichwort: Pädagogisierung der Lebenswelt; vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, S. 15ff.; Lüders/Kade/Hornstein 2002, S. 209f.). „Erwachsenenbildung wird ein universeller Aspekt der Alltagskultur“ (Kade 1989, S. 801). Mit dieser Diagnose einer lebensweltlich verwurzelten, institutionell und normativ entgrenzten Erwachsenenbildung einher geht ein In-Frage-Stellen bislang als selbstverständlich angenommener Vorstellungen vom Lernen Erwachsener, so z.B. der Kongruenz von Lehren und Lernen (vgl. Kade 1992) oder der exklusiven Gestaltungshoheit des Kursgeschehens durch den professionellen Erwachsenenpädagogogen (vgl. z.B. Nolda 1996).

Unabhängig davon, wie man nun diese Entgrenzungstendenzen der Erwachsenenbildung und ihre „Selbstverständlichkeitsverluste“ (Kade 1997, S. 25) deuten will – als Auflösungs- oder als Modernisierungserscheinung –, stellt sich zunächst das Problem der Beschreibbarkeit eines solchen ausgefranzten Feldes (vgl. die Unterscheidung in Einrichtungen/Orte/Räume bei Kade/Nittel 2002). Wie kön-

nen Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener unter den Bedingungen einer universalisierten Erwachsenenbildung überhaupt noch erfasst werden? Mit Hilfe welcher analytischer Kategorien können die unterschiedlichen Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener und somit die Konturen eines an Gestalt einbüßenden Feldes der Erwachsenenbildung wieder sichtbar gemacht werden? „Die erziehungswissenschaftliche Perspektive zwingt uns dazu, nicht nur über die Dimensionen dieser Wandlung, sondern auch neu über das dazu notwendige analytische Werkzeug nachzudenken“ (Nittel 2001, S. 2). Um etwa das in explizite und implizite Bildungseinrichtungen unterscheidbare Organisationsgefüge von Erwachsenenbildung und das alltägliche, autodidaktische Lernen Erwachsener gleichermaßen in den Blick zu bekommen, plädiert Nittel im Zusammenhang mit der Beschreibung des Berufsfeldes „Erwachsenenbildung“ für eine Begriffsbestimmung von Institution, die beide Aspekte mit einschließt. Als theoretische Folie dienen ihm dabei einmal Ausführungen von Berger/Luckmann, die von Institutionalisierung sprechen, sobald eine Handlung habitualisiert ist (und damit wären dann z.B. auch alltägliche Lernaktivitäten erfasst). Jede typisierte Handlung wäre dann eine Institution, wobei diese zwar zum Allgemeingut werden kann, allerdings nicht dauerhaft: Immer wieder muss sie ihre Legitimität unter Beweis stellen, muss ihre Gültigkeit neu ausgehandelt werden. Zum zweiten bezieht sich Nittel auf den Institutionenbegriff von Durkheim, der unter Institutionen relativ feststehende, für eine bestimmte Gruppe gültige und subjektübergreifende „soziale Regelungen“ (ebd., S. 3) versteht. Beschreibt man nun das Feld der Erwachsenenbildung aus dieser doppelten Perspektive, wird – so Nittel – „der Wirklichkeitssinn, die normative Kraft des Faktischen, ebenso bedient wie der Möglichkeitssinn, der die Aufmerksamkeit auf die kontinuierlichen Veränderungen des institutionalisierten Lernens lenkt“ (ebd., S. 4). Auf diese Weise würde etwa die als Gegensatz thematisierte Unterscheidung zwischen dem durch professionelle Erwachsenenpädagogen angestoßenen und dem selbstorganisierten Lernen aufgehoben.

Der folgende Beitrag versucht, mit dem Konzept der *Sozialen Welt* eine weitere Analyse-kategorie für die Beschreibung des Feldes der Erwachsenenbildung fruchtbar zu machen. Unter Rückgriff auf erste empirische Ergebnisse des DFG-Forschungsprojektes „Wissensgesellschaft. Umgang mit Wissen im Kontext zweier sozialer Welten vor dem Hintergrund der Universalisierung des Pädagogischen“¹ (vgl. hierzu auch Kade/Seitter 2002, 2003) möchte ich den Blick noch einmal öffnen und die eingangs skizzierten Entgrenzungsphänomene unter einer „social world perspective“ (Strauss 1978) betrachten. Indem eine solche Perspektive ihren Fokus weder exklusiv auf Institutionen noch auf Professionen,

1 Das noch laufende DFG-Projekt steht unter der Leitung von Jochen Kade und Wolfgang Seitter. Projektmitarbeiter sind Regine Mohr, Manfred Kroschel, Birte Egloff, Jörg Dinkelaker, Monika Fischer, Deike Brinkmann, Manu Kembter, in einer früheren Phase noch Axel Bohmeyer und Marc Dembach.

sondern vor allem auf Interaktions- und Kommunikationsprozesse innerhalb der sozialen Welt richtet, bietet sie die Möglichkeit, die vielfältige Gestalt des in unterschiedlichen Kontexten auftauchenden ‚Pädagogischen‘ schärfer zu erfassen.

2 Soziale Welten und Pädagogische Kommunikation

Das Konzept der ‚Sozialen Welt‘ ist eng mit dem Symbolischen Interaktionismus und dem Namen Anselm Strauss verbunden, der die Untersuchung von sozialen Welten für geeignet hält, um soziale Aushandlungsprozesse zu beschreiben und besser zu verstehen. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher, bereits durchgeführter Soziale-Welt-Analysen aus dem Umfeld der Chicago-School hat er einige allgemeingültige Kriterien entwickelt, mit denen sich diese kennzeichnen lassen (vgl. hierzu Strauss 1978, S. 122ff., 1994, S. 293; Schütze 2002, S. 60ff.).

Demnach handelt es sich bei sozialen Welten um unterschiedlich große, nicht unbedingt in sich geschlossene Einheiten des menschlichen Zusammenlebens, die über kollektive Ziele, Tätigkeiten, Sichtweisen, gemeinsam geteiltes Wissen in Form von spezialisierten Wissensbeständen, Kernaktivitäten und Technologien verfügen und durch ein Kommunikationsnetz miteinander verbunden sind. Soziale Welten haben zwar Örtlichkeiten, an denen ihre Aktivitäten stattfinden, diese sind aber nicht notwendigerweise lokal-territorial gebunden. Ihr Innenleben besteht aus einer (eher fragilen) Ordnung, deren Stabilität immer wieder kommunikativ hergestellt werden muss. Im Mittelpunkt des Interesses bei der Erforschung sozialer Welten stehen folglich deren innerweltliche *Kommunikationsprozesse*. Hieran schließt das genannte DFG-Projekt an, indem es die Einschreibung des Pädagogischen in Kommunikation – gefasst als pädagogische Kommunikation² – am Beispiel der sozialen Welten von „Obdachlosen“ und „Unternehmensmitarbeitern“ untersucht. *Pädagogische Kommunikation* wird dabei verstanden als Zusammenhang der Operationen *Wissensvermittlung*, *Aneignung* und *Überprüfen der Aneignung*, denen eine *pädagogische Absicht* zugrunde liegt.

2 Die nähere Bestimmung der Universalisierung des Pädagogischen als pädagogische Kommunikation ist Resultat der ersten Projektphase und wurde aufgrund detaillierter Analysen des umfangreichen Datenmaterials (Interviews, natürliche Daten, Interaktionsmitschnitte, Beobachtungsprotokolle) und unter Rückgriff auf theoretische Überlegungen gewonnen (zum Projektverlauf vgl. Kade u.a. 2002).

2.1 Portrait zweier sozialer Welten

Bevor ich an einem Fallbeispiel näher betrachte, wie und in welcher Form pädagogische Kommunikation empirisch auftaucht und nachzuweisen ist, möchte ich zunächst die beiden im Projekt bearbeiteten sozialen Welten, jeweils repräsentiert durch eine spezifische Einrichtung, kurz vorstellen.

Für die soziale Welt von Obdachlosen steht der *Verein für psychische und soziale Notlagen*. Es handelt sich dabei um eine aus über 400 Mitarbeitern bestehende großstädtische sozialpädagogische Einrichtung, deren Angebote für Menschen in psychischen und sozialen Notlagen (zu denen auch Obdachlose gehören) eine große Bandbreite umfassen: In der Verantwortung und Zuständigkeit des Vereins liegen verschiedene Beratungsstellen, verschiedene Typen von Wohnheimen (Aufnahme- und Übergangswohnheime, Betreutes Wohnen), Reha-Werkstätten, Suchtkliniken, Sozial- und Betreuungsdienste, die jeweils spezifische, den Erfordernissen ihrer Klienten angepasste Angebote bereitstellen, sowie eine Reihe von Freizeitprojekten. Die genannten Angebote lassen sich somit differenzieren in einerseits ‚klassische‘ Kernangebote im Bereich der Hilfe und Beratung in Fragen des Wohnens, der Arbeit und der Sucht und andererseits in innovative ‚Sonderangebote‘ im Bereich der Bildung, Freizeit und Geselligkeit. Zu diesen Angeboten zählen etwa eine in gemeinsamer Regie von Obdachlosen und Sozialarbeitern erstellte Zeitung, eine Literaturwerkstatt, Tagesausflüge (z.B. zur Expo), Reisen (nach Paris und Spanien), verschiedene Freizeitangebote wie etwa Fußball-Spielen, gemeinsames Musizieren und ein von Obdachlosen selbst bewirtschaftetes Café. Untereinander sind diese Angebote insofern miteinander verbunden, als Obdachlose sie der Reihe nach (in Form einer Karriere) durchlaufen können und damit Schritt für Schritt an ein ‚normales‘ Leben herangeführt werden sollen. Man kann hier von einer „Quasi-Simulation gesellschaftlicher (Re-)Integration“ sprechen (Kade u.a. 2002, S. 20): von dem Eintritt in das Hilfesystem (z.B. durch eine Übernachtung im Wohnheim) über das Sich-Einlassen auf (biographische) Problembearbeitung, etwa in der Beratung oder der Suchtklinik, bis hin zur Bewährung (im Sinne einer Feuerprobe) in einer Reha-Werkstatt oder als Mitarbeiter-Klient³ (z.B. in den Sonderangeboten zur Freizeitgestaltung) und schließlich zur Entlassung in die Unabhängigkeit. Zentrales Ziel des Vereins ist zunächst die Sicherung der Existenzgrundlage der von Arbeits- und Obdachlosigkeit betroffenen Klienten, in einem zweiten Schritt jedoch deren (Re-)Integration in die Gesellschaft. Herstellung von Zukunftsfähigkeit kann somit als übergeordnetes Ziel des Vereins ausgemacht werden. Hierfür wird Wissen zur Verfügung gestellt.

3 Als Mitarbeiter-Klienten werden diejenigen Klienten bezeichnet, die als ABM-Kräfte Dienstleistungsaufgaben innerhalb des Vereins übernehmen (z.B. im Concierge-Dienst). Sie haben den Status eines Mitarbeiters, da sie einer geregelten Arbeit nachgehen, als Klienten bleiben sie jedoch weiterhin in das Hilfe- und Beratungssystem des Vereins eingebunden.

Ebenso wie im Verein spielt auch beim *Industrieparkbetreiber Kappa* (der für die soziale Welt der Unternehmensmitarbeiter steht) das Thema Zukunft eine zentrale Rolle. Das Unternehmen ist aus einem traditionsreichen und im Stadtteil stark verwurzelten Großkonzern hervorgegangen, der vor einigen Jahren in seiner Grundgestalt aufgelöst, in viele einzelne Unternehmen zergliedert und als Industriepark neu gruppiert worden ist. Die Zukunftsorientierung lässt sich vor diesem Hintergrund zum einen als Abkehr von einer traditionsreichen, aber als rückständig eingeschätzten Vergangenheit deuten, zum anderen aber auch als Hinwendung zur Zukunft durch die Ansiedlung von Unternehmen aus dem Bereich der ‚Life Sciences‘, die sich mit Zukunftstechnologien (z.B. der Gentechnik) beschäftigen. Als dritte Form der Zukunftsorientierung lässt sich der den Unternehmensmitarbeitern auferlegte Druck, ständig innovativ zu sein, anführen (z.B. in Form des so genannten ‚Intrapreneurship‘, eines Mitarbeiter-Leitbildes in Form des ‚Unternehmers im Unternehmen‘, der gehalten ist, fortdauernd neue Geschäftsideen und Vorschläge zu entwickeln). Das Unternehmen Kappa ist als Betreiber für die Infrastruktur des gesamten Industrieparks zuständig (z.B. Werkssicherheit, Instandsetzung und Instandhaltung von Straßen usw.) und bietet darüber hinaus individuelle Serviceangebote für die verschiedenen im Industriepark angesiedelten Unternehmen: Es übernimmt Dienstleistungsaufgabe in insgesamt sechs Serviceeinheiten im Bereich der Gebäudeverwaltung, der technischen Versorgung, der Materialwirtschaft, der Umwelt und der Sicherheit, der Informationstechnologie und des Personals sowie verschiedene Online-Serviceangebote. Darüber hinaus koordiniert Kappa die Neuansiedlung und Integration von innovativen Unternehmen in den Industriepark. Das Unternehmen besitzt mehrere organisational selbstständige hundertprozentige Tochterunternehmen, darunter das Dienstleistungsunternehmen Lamda, Gesellschaft für Bildung und Beratung, auf das ich weiter unten zurückkommen werde.

Sowohl in der sozialen Welt der Obdachlosen/des Vereins als auch in der sozialen Welt der Unternehmensmitarbeiter/des Unternehmens lassen sich vielfältige Formen des Zur-Verfügung-Stellens von Wissen und der Wissensvermittlung identifizieren, die Anknüpfungspunkte für spezifische Aneignungsleistungen der darin agierenden Individuen bieten. Sie ermöglichen und begleiten die Obdachlosen und Unternehmensmitarbeiter auf dem Weg in ihre „institutionell vorgeprägten Zukünfte“ (Kade u.a. 2002, S. 23) und können differenziert werden nach intensiven, hybriden und medialen Formen (vgl. hierzu und zum Folgenden ebd., S. 34ff.). So zeichnen sich *intensive* Formen der Wissensvermittlung dadurch aus, dass sie explizit Wissen vermitteln wollen, dass es erkennbar einen sozialen Akteur gibt, der Wissen vermittelt, und ein oder auch mehrere Gegenüber, die sich das vermittelte Wissen aneignen sollen, wobei von dieser Adressatenperspektive aus betrachtet eher von einer Unwahrscheinlichkeit der Aneignung ausgegangen werden muss: Es bleibt offen, ob der Adressat der Wissensvermittlung das ihm dargebotene Wissen als bedeutsam annimmt und

in sein Relevanzsystem integriert oder nicht. Diese Form der Wissensvermittlung findet sich beispielsweise in Beratungssituationen im Verein, in denen ein Sozialarbeiter einen Klienten über die anstehenden Schritte aufklärt und berät, oder in einer Sitzung im Unternehmen, in der neue Mitarbeiter durch Vorgesetzte in die Arbeitsabläufe und Betriebsinterna eingewiesen bzw. eingeweiht werden. *Hybride* Formen der Wissensvermittlung sind dadurch charakterisiert, dass die Aufgabe, Wissen zu vermitteln, nicht im Zentrum steht. Vielmehr steht diese Form der Wissensvermittlung in ständigem Wechsel mit und in dauernder Konkurrenz zu anderen Kommunikationsformen (beispielsweise Geselligkeit, Belehrung, Unterhaltung oder Selbstdarstellung). Wissensvermittlung muss folglich im kommunikativen Prozess immer wieder neu hergestellt und etabliert werden. Als Beispiele für diese Mischform ist für den Verein das von Obdachlosen in Eigenregie betriebene und auch von ihnen stark frequentierte Café zu nennen, das Raum gibt für Geselligkeit, Unterhaltung und Zerstreuung, aber eben auch offen ist für Prozesse der Wissensvermittlung (z.B. unter den Obdachlosen, die sich gegenseitig mit ihrem Wissen zu übertrumpfen versuchen). In der sozialen Welt des Unternehmens ist der vom Dienstleistungsunternehmen Lamda durchgeführte ‚Tag der offenen Tür‘ dieser Kategorie zuzuordnen, an dem sich das Unternehmen einer breiten Öffentlichkeit präsentiert und an dem in vielfältiger Form Wissen vermittelt wird, aber auch eine Vielzahl anderer (unterhaltender, informativer, werbender) Aktivitäten zu finden ist. Die *medialen* Formen der Wissensvermittlung schließlich zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie Wissen unter physischer Abwesenheit ihrer Adressaten verbreiten, z.B. in einer Obdachlosenzeitung in der sozialen Welt des Vereins, im Internet oder in Hochglanzmagazinen in der sozialen Welt des Unternehmens. Da die Vermittlung hier zeitlich und räumlich von der Aneignung getrennt ist, werden stellvertretende Aneignungsprozesse in die mediale Form mit aufgenommen/eingebaut. So können beispielsweise die Leser eines Unternehmensmagazins in einer Art Glossar, in dem wichtige Begriffe aus dem Bereich des e-business erklärt werden, ihr Wissen gleichzeitig erweitern, anwenden oder auch überprüfen (lassen) (vgl. Seitter 2003).

Prozesse der Wissensvermittlung kommen also in beiden Welten in vielgestaltiger Form vor, sie sind jedoch nicht gleichzusetzen mit pädagogischer Kommunikation. Sie bieten aber immer dann Ansatzpunkte für pädagogische Kommunikation, wenn sie sich in ihrer Vermittlungsabsicht auch auf Aneignung und eine bestimmte, nämlich defizitäre Adressatenkonstruktion beziehen. Damit einher geht auch die Notwendigkeit, Aneignung zu evaluieren, so dass als zentrale Elemente pädagogischer Kommunikation eine auf Aneignung bezogene Wissensvermittlung, eine durch einen Mangel geprägte Adressatenkonstruktion und die Überprüfung der Aneignung genannt werden können. Auf der Basis ausführlicher Fallanalysen konnten in beiden sozialen Welten zahlreiche Belege für eine solche Transformation von Wissensvermittlung in pädagogische Kommunikation gefunden werden (vgl. Kade u.a. 2002, S. 23ff.). Unter welchen Bedin-

gungen sie sich herausbildet und eventuell etabliert, soll nun an einem Fallbeispiel aus dem Material konkretisiert werden.

2.2 Fallbeispiel: Der ,Tag der offenen Tür'⁴

Der Tag der offenen Tür findet regelmäßig einmal im Jahr im Sommer, kurz vor Beginn des Ausbildungsjahres in Regie von Lamda, eines selbstständigen Tochterunternehmens des Industrieparkbetreibers Kappa auf dessen Gelände – vom Unternehmen selbst als *Campus* titulierte – vor den Toren des Industrieparks statt. Lamda ist im Zuge der Umstrukturierungsmaßnahmen aus der Aus- und Weiterbildungsabteilung des früher dort ansässigen Großkonzerns hervorgegangen und übernimmt für die im Industriepark angesiedelten Betriebe Dienstleistungsaufgaben im Bereich der Mitarbeiteraus- und -weiterbildung, die also nicht (mehr) intern von den einzelnen Unternehmen organisiert, sondern extern vergeben und damit auch verantwortet wird. Neben Ausbildungsangeboten in den Bereichen Pharma, Biotechnologie und Chemie können auch kaufmännische und informationstechnologische Berufe erlernt werden. Das Unternehmen übernimmt für die im Industriepark ansässigen Betriebe die Auswahl, Ausbildung und Begleitung der Auszubildenden. Außerdem organisiert es die Mitarbeiterfort- und -weiterbildung.

Der Tag der offenen Tür kann in erster Linie als eine Werbe- und Marketingveranstaltung gesehen werden: Das Unternehmen gewährt einer breiten Öffentlichkeit Einblicke in seine sonst nur einem exklusiven Kreis zugänglichen Räumlichkeiten und Aktivitäten, mit den beiden zentralen Zielen, Aufmerksamkeit zu erzeugen, um neue Kunden (Auszubildende) zu gewinnen sowie das Image des Unternehmens im Stadtteil zu pflegen oder auch zu verbessern. Der Tag der offenen Tür richtet sich daher gleichermaßen an eine spezifische Öffentlichkeit (Schüler und ihre Eltern; an einer Ausbildung Interessierte; Kunden) wie an eine allgemeine Öffentlichkeit (fachlich oder inhaltlich Interessierte; Bewohner des Stadtteils und Familien, die einen angenehmen, unterhaltsamen und erlebnisreichen Tag verbringen wollen). Die Veranstaltung ist durch ein buntes Programm strukturiert und segmentiert, in dem Informations- und Wissensvermittlungselemente ebenso zu finden sind wie Werbe- und Unterhaltungselemente. Die einzelnen Programmpunkte sind räumlich und zeitlich unterschiedlich angeordnet: Sie finden teils zentral, teils in Extra-Räumen, teils zeitlich parallel, teils aufeinander folgend, teils einmalig, teils in stetiger Wiederholung statt. Zentrum der Veranstaltung ist der Innenhof, der nicht nur die Funktion eines Aufent-

4 Der Tag der offenen Tür wurde von zwei Projektmitarbeitern besucht und auf vielfältige Weise dokumentiert. So wurden Beobachtungsprotokolle angefertigt, natürliche Materialien gesammelt, Kurzinterviews mit Besuchern geführt, ebenso konnten einige der Veranstaltungen auf Tonband aufgenommen werden (so etwa die Präsentation der Auszubildenden auf der Bühne). Die folgende Falldarstellung basiert auf einer ausführlichen Analyse dieser Materialien.

haltsortes übernimmt, sondern gleichzeitig auch Start- und Zielpunkt der gesamten Aktivitäten ist bzw. sein kann. In zentraler Lage des Innenhofes befindet sich eine Bühne, auf der die Gäste begrüßt werden, zentrale Ankündigungen erfolgen, Programmpunkte wie Musik- und Showeinlagen stattfinden, aber auch Informationen zu den Ausbildungsangeboten vermittelt werden, etwa in Form von Kurz-Interviews mit Auszubildenden durch den Moderator. Neben der Bühne als dem zentralen Element befinden sich im Innenhof außerdem Essens- und Getränkestände, Tische und Bänke zum Verweilen, Informationspavillons von verschiedenen Unternehmen des Industrieparks, die über berufliche Möglichkeiten informieren, sowie diverse Spielangebote für Kinder. In den an den Innenhof angrenzenden Gebäudeteilen finden weitere Veranstaltungen statt, so eine Podiumsdiskussion, in der sich Experten mit dem Thema Gentechnik befassen. In den so genannten ‚Erlebniswelten‘ und einem ‚Mach-mit-Labor‘ erlangen Besucher Einblicke in die unterschiedlichen Fachgebiete Chemie, Biologie, Betriebswirtschaft, Elektro- und Metalltechnik sowie Informatik. Die Erlebniswelten befinden sich in den Räumen bzw. Laboratorien, in denen an normalen Tagen auch der Unterricht stattfindet. Auszubildende und Ausbilder der jeweiligen Fachrichtung stehen hier nicht nur als Ansprechpartner beratend zur Verfügung und demonstrieren beispielsweise an Stellwänden Inhalte der Ausbildung, sondern führen auch Versuche vor, die dann anschließend unter ihrer Aufsicht von den Besuchern selbst ausprobiert und nachvollzogen werden können. Schüler können sich einem Bewerbertest unterziehen oder den ‚Forscherpass‘ erwerben, bei dem in verschiedenen Stationen Fragen aus dem Gebiet der ‚Lebenswissenschaften‘⁵ beantwortet werden müssen. Interessierte Besucher haben außerdem die Möglichkeit, an einer Bustour durch den Industriepark teilzunehmen.

Der Tag der offenen Tür ist in seinem Gesamtarrangement charakterisiert durch eine komplizierte Gleichzeitigkeit und ein vielgestaltiges Konglomerat von zahlreichen, unterschiedlich gerahmten Settings. Pädagogisch akzentuierte Veranstaltungen, die Wissen vermitteln, sind ebenso zu finden wie Selbstdarstellungsveranstaltungen, Informationsweitergabe und Unterhaltungsveranstaltungen. Der Tag der offenen Tür kann also – wie weiter oben bereits angedeutet – den hybriden Formen der Wissensvermittlung zugeordnet werden und bildet in gewisser Weise eine eigene kleine soziale Welt. Diese hybride Form ergibt sich schon aus dem Unternehmen selbst: Es handelt sich um einen ökonomischen Regeln folgenden Betrieb, der Bildung verkauft. Und so muss das Unternehmen im Rahmen einer solchen Verkaufsschau auch sein pädagogisches Können vermitteln. Der Tag der offenen Tür bearbeitet ein zentrales Problem der sozialen Welt des Unternehmens: Zukunft. Es geht dabei nicht nur um die individuelle Zukunft der anwesenden Besucher, die sich über Ausbildungsberufe informieren

5 Das Jahr 2001 wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung zum „Jahr der Lebenswissenschaften“ ausgerufen. Die Lebenswissenschaften umfassen die moderne Biologie, Biomedizin und andere ‚am Leben‘ orientierte Naturwissenschaften.

sollen, sondern auch um eine gesellschaftliche Zukunft, indem z.B. die Experten der Podiumsdiskussion über Gentechnik skeptische Besucher von der Notwendigkeit dieser neuen und zukunftsweisenden Technologie überzeugen wollen. Schließlich wird auch die unmittelbare Zukunft des Unternehmens selbst thematisch, das nur fortbestehen kann, wenn auch in den kommenden Jahren genügend Auszubildende und Kunden vorhanden sind. Als ‚geheimes‘, aber für das Unternehmen zentrales Thema läuft die Gefahr der Lehrlingsknappheit in der gesamten Veranstaltung mit. Diese dreifache Bearbeitung von Zukunft am Tag der offenen Tür findet nun in einer bunten Mischung statt, in der sich auch pädagogischer Kommunikation bedient wird. Wie dies geschieht, möchte ich anhand eines Elementes am Tag der offenen Tür, den Interviews mit den Auszubildenden auf der Bühne, nun etwas näher ausführen.

Die *„Informationen und Interviews zur Ausbildung“* stellen einen Programmpunkt innerhalb der Bühnenpräsentationen am Tag der offenen Tür dar. Vier Auszubildende – jeder von ihnen repräsentiert einen anderen Ausbildungsberuf – werden auf der Bühne von einem Mitarbeiter des Unternehmens über ihre Ausbildungsberufe und -erfahrungen befragt. Diese Vorführung der Azubis dient zunächst ganz offensichtlich dem übergeordneten Ziel des ‚Tags der offenen Tür‘: Das Unternehmen will sich in möglichst gutem Licht vorstellen, um künftige Auszubildende zu werben. Hierzu werden die ‚Produkte‘ des Unternehmens einem breiten Publikum präsentiert, wobei nicht nur die Vielfalt der Produktpalette (sehr unterschiedliche Ausbildungsberufe) und die Qualität und Exklusivität der Produkte vorgeführt werden (erfolgreiche junge Leute, die dank des Unternehmens einen sicheren Weg in die Zukunft antreten), sondern auch mehr oder weniger verdeckt die Selektionskriterien aufgeführt werden, die einem den Weg ins Unternehmen öffnen bzw. ebnen (Vorkenntnisse, z.B. im Bereich der Chemie; Interessen und Kompetenzen wie etwa handwerkliche Geschicklichkeit; Erfahrungen, wie sie beispielsweise in einem Praktikum gesammelt werden können). Dies geschieht in Form von kleinen „Lehrstücken“, die auf der Bühne gewissermaßen inszeniert werden. So lassen sich die Interviews auf der Bühne interpretieren als:

- *Gespräch unter Ausbildern über Zukunftsaussichten bestimmter Berufe:* Moderator und Auszubildende unterhalten sich über den Beruf des Chemikanten, insbesondere über die Zukunftsfähigkeit dieser Ausbildung: „Wir stellen jedes Jahr circa 100 neue Auszubildende ein für den Beruf des Chemikanten“ – so die im Laufe des ‚Tags der offenen Tür‘ immer wieder kolportierte Zahl, die fast magische Bedeutung erfährt. Die eigentlichen Adressaten sind in diesem Szenario nur virtuell (d.h. nicht auf der Bühne) anwesend, sitzen aber als Zuhörer im Publikum.
- *Peergespräch zwischen einer Auszubildenden und einem Schüler:* In dieser Konstellation (sie kommt in zwei Varianten auf der Bühne vor) spielt der

Moderator die Rolle eines an einer Ausbildung interessierten, vielleicht noch unentschlossenen Schülers, der sich von einer erfahrenen Auszubildenden über die inhaltlichen und sozialen Bedingungen der Ausbildung informiert. Der Schüler auf der Bühne steht hier stellvertretend für den im Publikum sitzenden Schüler, der sich exakt in der gleichen Situation befindet.

- *Prüfungssituation:* Der Moderator übernimmt die Rolle eines Prüfers, der mit Prüfungsfragen kontrolliert, ob der Auszubildende erfolgreich gelernt hat (z.B. „Mechatroniker verbindet zwei Berufsrichtungen, welche sind das?“). Dem Publikum wird eine gelungene Aneignung vorgeführt: Der Auszubildende hat gelernt und kann die richtigen Antworten geben.

Inwiefern kann man hier von pädagogischer Kommunikation sprechen bzw. inwiefern enthält die Präsentation der Lehrlinge Elemente davon? Der ‚kritische Punkt‘, an dem die Wissensvermittlung über Ausbildungsberufe zu pädagogischer Kommunikation wird, ist die an die Zuhörer, insbesondere die Jugendlichen adressierte Unterstellung eines fahrlässigen Umgangs mit der eigenen (beruflichen) Zukunft, einem Thema, das den gesamten Tag der offenen Tür durchzieht und immer wieder auftaucht (so z.B. auch in der vom Geschäftsführer gehaltenen Einleitungsrede zur Podiumsdiskussion). Die im Publikum sitzenden Adressaten werden als defizitär konstruiert. Die pädagogische Absicht des Bildungsunternehmens lässt sich nun darin erkennen, dass es den Jugendlichen einen Weg aus dieser passiven Haltung zu weisen versucht, ihnen also eine Steigerungsoption aufzeigt. An dieser Stelle geschieht dies durch die Präsentation von ‚geläuterten‘ Jugendlichen, die es geschafft und ihre Zukunft in die Hand genommen haben. Die Adressaten im Publikum erfahren nicht nur mehr über mögliche Ausbildungsberufe, sondern bekommen geradezu ihre eigene Zukunft projiziert: So wie die Auszubildenden auf der Bühne könnten sie selbst auch bald aussehen. Auf welches Wissen nehmen die Akteure auf der Bühne Bezug, um die Jugendlichen aus ihrer „Lethargie“ zu befreien? Es handelt sich zunächst um ein gemeinsam geteiltes gesellschaftliches Wissen über ‚die‘ Jugend, die sorglos in den Tag lebt, an nichts Interesse hat, sich keine Gedanken über die Zukunft macht und deshalb unüberlegt ein Studium oder eine Berufsausbildung beginnt, ohne nach dem Ziel oder nach Sinn und Zweck zu fragen. Teilweise wird dieses Wissen nicht nur als angelesenes Wissen markiert, sondern als Erfahrungswissen kolportiert, etwa wenn der Geschäftsführer des Unternehmens in der Einleitung zur Podiumsdiskussion zum Thema Gentechnik an anderer Stelle erklärt: „Es ist für mich immer wieder erstaunlich zu sehen, wie viele Menschen unbekümmert in ein Studium gehen, in eine berufliche Ausbildung gehen, ohne sich umfassend darüber informiert zu haben.“ In diesem Fall wird ein unheilvolles Szenario entworfen, das dann auf der Bühne durch die Präsentation der Auszubildenden aufgelöst wird, indem konkrete Lösungswege aufgezeigt werden, wie man diesem Horrorszenario entkommen kann. Die Azubis auf der Bühne werden dadurch zu Vorbildern. Welche weiteren Wissensformen tauchen auf? Der Mo-

derator greift auch auf organisationsbezogenes Wissen zurück, indem er unter Hinweis auf bestimmtes Faktenwissen den Jugendlichen plausibel machen kann, dass es lohnenswert ist, sich mit Fragen der Ausbildung und damit der individuellen Zukunft zu beschäftigen. Zu diesem Faktenwissen gehört die im Laufe des Tags der offenen Tür immer wieder genannte Übernahmequote von 98%, die die Adressaten als Anreiz, aber auch als stetige Erinnerung an ihre Zukunftschancen verinnerlichen sollen. Als eine weitere Wissensform lässt sich das Erfahrungswissen der Auszubildenden ausmachen. Diese können auf der Bühne vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erlebnisse Wissen über das Unternehmen, über die Ausbildungssituation, vielleicht auch über ihren eigenen fahrlässigen Umgang mit der Zukunft oder ganz allgemein ihre Berufsfindungsphase weitergeben. Auf welche Weise erfolgt nun aber die Überprüfung der Aneignung, die ja ein weiteres wichtiges Element pädagogischer Kommunikation darstellt? Sie kann – ähnlich wie bei medialen Formen der Wissensvermittlung – nicht direkt überprüft werden. So gibt es keine Möglichkeit für das Publikum, die Vorführung auf der Bühne zu kommentieren. Sie geschieht deshalb stellvertretend durch die Auszubildenden auf der Bühne, indem deren gelungene Aneignung vorgeführt wird.

3 Die Figur des Pädagogischen

Inwiefern hat sich nun die ‚social world perspective‘ als geeignet erwiesen, um das diagnostizierte entgrenzte Feld der Erwachsenenbildung zu erfassen bzw. welche neuen Erkenntnisse konnten damit gewonnen werden?

Betrachtet man den Tag der offenen Tür insgesamt, so lässt sich in der Tat – wie oben ausgeführt – eine Reihe von Anknüpfungspunkten für pädagogische Kommunikation ausfindig machen. Die Annahme einer alles durchdringenden Pädagogik konnte somit empirisch weiter gestützt werden. Allerdings zeigt sich, dass pädagogische Kommunikation weder durchgängig im gesamten Tagesablauf noch immer und zu jeder Zeit vollständig vorkommt. Stattdessen sind oft nur einzelne Elemente zu erkennen: So kann etwa an Ort und Stelle nicht direkt kontrolliert werden, ob das in der Podiumsdiskussion vermittelte Wissen über die Notwendigkeit von Gentechnik von den Zuhörern auch tatsächlich als neues Wissen angeeignet worden ist. Das Element ‚Überprüfung der Aneignung‘ ist in diesem Falle nicht zu identifizieren. Die Nutzung des Konzeptes der sozialen Welt, das ja gerade die kommunikative Verflechtung hervorhebt, macht jedoch auch darauf aufmerksam, dass es so etwas wie Verweisungszusammenhänge pädagogischer Kommunikation gibt. So könnte etwa die Überprüfung der Aneignung dieses Wissens an anderer Stelle, in einem anderen institutionellen Zusammenhang oder zu einem späteren Zeitpunkt innerhalb der sozialen Welt doch noch erfolgen.

Pädagogische Kommunikation – und auch das macht die Fallanalyse zum Tag der offenen Tür deutlich – ist darüber hinaus ständig der Gefahr ausgesetzt, sich aufzulösen bzw. in andere, spezifische und unspezifische Kommunikationsformen überzugehen (z.B. Werbekommunikation; Alltagskommunikation). Sie ist nicht beständig und muss folglich immer wieder aufs Neue kommunikativ hergestellt werden. Diese Feststellung deckt sich auch mit den Ergebnissen aus den übrigen Fallanalysen im Kontext des Projektes: So konnte gezeigt werden, dass selbst in pädagogisch explizit gerahmten Settings, wie der Beratung im Obdachlosenwohnheim, nicht automatisch davon ausgegangen werden kann, dass zwischen Sozialarbeiter und Klient sofort und immer pädagogische Kommunikation stattfindet. Diese steht z.B. in ständigem Wechsel mit alltäglicher oder geselliger Kommunikation und muss sich diesen Formen gegenüber immer wieder durchsetzen und behaupten.

Flüchtig – rudimentär – netzwerkartig – mit diesen Begriffen lässt sich zusammenfassend die universalisierte Erwachsenenbildung, so wie sie in der Einleitung knapp skizziert wurde, präziser beschreiben. Die ‚social world perspective‘ stellte bei der Analyse, die zu dieser Charakterisierung führte, insofern einen Gewinn dar, als erst durch sie das Spezifische der pädagogischen Kommunikation herausgearbeitet werden konnte: indem der Blick auf die innerweltlichen Kommunikationsprozesse, insbesondere die Übergangsphänomene, fokussiert wurde und auf diese Weise Differenzen in den Blick kamen, die bislang eher im Verborgenen lagen.

Literatur

- Kade, J.: Universalisierung und Individualisierung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6/1989, S. 789-808
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim ²1992
- Kade, J.: Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Derichs-Kunstmann, K./Tippelt, R./Faulstich, P. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1997, S. 13-31
- Kade, J./Nittel, D.: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen ⁵2002, S. 195-206
- Kade, J./Seitter, W.: Pluralisierung und Entgrenzung des Lernens Erwachsener. Wissensvermittlung, Lehr-Lernsituation und pädagogische Kommunikation. In: Grundlagen der Weiterbildung, 6/2002, S. 283-285
- Kade, J./Seitter, W.: Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3/2003 (im Druck)

- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W.: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart 1999
- Kade, J./Seitter, W./Mohr, R./Kroschel, R.: Wissensgesellschaft. Umgang mit Wissen im Kontext zweier sozialer Welten vor dem Hintergrund der universellen Institutionalisierung des Pädagogischen. Unveröffentlichter Arbeitsbericht an die DFG. Frankfurt/M. 2002
- Lüders, C./Kade, J./Hornstein, W.: Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen ⁵2002, S. 207-215
- Nittel, D.: Das Berufsfeld „Erwachsenenbildung“ im Wandel. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Neuwied 2001, 5.290, S. 1-20
- Nolda, S.: Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1996
- Nolda, S.: Pädagogik und Medien. Eine Einführung. Stuttgart 2002
- Olbrich, J.: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn 2001
- Schulze, C.: Lernort Museum. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen ²1999, S. 494-498
- Schütze, F.: Das Konzept der sozialen Welt. In: Keim, I./Schütte, W. (Hrsg.): Soziale Welten und kommunikative Stile. Tübingen 2002, S. 56-83
- Seitter, W.: Urlaub im Modus animatorischer Ganztagsbetreuung. Zum pädagogischen Ferienkonzept des Robinson-Clubs. In: Grundlagen der Weiterbildung, 6/1996, S. 152-155
- Seitter, W.: Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld ²2002
- Seitter, W.: Gegenläufige Innovationspraktiken. Zur Pädagogik des Unternehmens und zum Wissensmanagement von Sozialarbeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3/2003 (im Druck)
- Strauss, A.: A Social World Perspective. In: Denzin, N. (Hrsg.): Studies in Symbolic Interaction. Vol. 1/1978, S. 119-128
- Strauss, A.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München 1994
- Wittpoth, J.: Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. Baltmannsweiler 1997

Ästhetische Erfahrung – Strukturelemente und Forschungsaufgaben im erwachsenenpädagogischen Kontext

Georg Peez

Die Kunst¹ konfrontiert sowohl die Pädagogik als auch die Erwachsenenbildung² mit der Frage, wie und ob sich Kunst überhaupt vermitteln lässt.³ Denn die Möglichkeit einer Vermittlung von Kunst, einer Vermittlung dessen, was die Kunst zur Kunst macht, wird im Kontext der kulturellen Erwachsenenbildung zunehmend angezweifelt – vor allem von wissenschaftlicher Seite her, aber auch mit einem Widerhall in der Erwachsenenbildungspraxis als Handlungsfeld (vgl. Stang u.a. 1998, S. 14ff.; Handschuh 2001, S. 58ff.). Vergleichbares gilt für die Kunstpädagogik (vgl. Ehmer 1994; Selle 1995). Bezogen auf das Bildnerische geschieht der Umgang mit künstlerischen Ausdrucksweisen in der Praxis der Erwachsenenbildung auf dem Wege des eigenen Gestaltens, der schöpferischen Produktion sowie auf dem Wege der Kunstbetrachtung, der Rezeption.

Was sich allerdings – in Bezug auf die schöpferische, ästhetische *Produktion* – vermitteln lässt, sind bildnerische Arbeitsverfahren: beispielsweise der Umgang mit Farbe, Wasser und Pinsel beim Aquarellieren, unterschiedliche Formen des Farbauftrags auf eine Leinwand oder die Nutzung der Werkzeuge eines digitalen Bildbearbeitungsprogramms. In früheren Jahrhunderten war die Vermittlung von künstlerischen Techniken – auch die Anwendung von Hilfsmitteln und „Tricks“, wie etwa das Spannen von Gitternetzen zur perspektivischen Darstellung – mit Kunstlehre identisch. Denn wer mit bestimmten Materialien, wie Ölfarbe oder Marmor gestaltend umging, war zugleich meist ganz selbstverständlich künstlerisch tätig. Wer dieses Können verfeinerte und weiterentwi-

-
- 1 Jürgen Trabant umreißt den Kunstbegriff, auf den ich mich hier stütze, in dem Sinne, dass das Kunstwerk nicht nur betrachtet und darüber hinaus verstanden werden will. Es soll ferner nicht nur der Sinn eines Kunstwerkes erfasst werden, sondern Kunstwerke, sei es ein ästhetischer Gegenstand oder eine ästhetische Handlung, „wollen als solche, in ihrem So-Sein, auch in ihrer spezifischen Materialität, betrachtet werden“ (Trabant 1997, S. 647). Es geht also um die Kontemplation über den Gegenstand als solchen, unabhängig von bestimmten außerkünstlerischen Handlungszusammenhängen.
 - 2 Pädagogik und Erwachsenenbildung verweisen in ihrer Unabgeschlossenheit, Uneindeutigkeit und Offenheit zwischen Wissenschaft, Studium und Gesellschaft darauf, dass es sich hier um auslegungsbedürftige Chiffren für bestimmte soziale Realitäten handelt, nicht um klar definierte Begriffe (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, S. 10). Diese komplexen Auslegungen stehen in diesem Text nicht im Fokus, sie werden u.a. in erziehungswissenschaftlichen Diskursen geleistet.
 - 3 Diese Frage wird auch im Kunstsystem diskutiert. Ihr wird in diesem Beitrag zunächst jedoch aus Sicht der kulturellen Erwachsenenbildung nachgegangen.

kelte, schuf Kunst.⁴ Für die Gegenwart kann dies nicht mehr behauptet werden. Heute ist „Theoriearbeit“ (Lehnerer 1994, S. 7) unverzichtbar. Denn

„was nicht selbstverständlich ist, bedarf im Umgang der Klärung. Theoriearbeit gehört daher zur künstlerischen Arbeit. Wo der Künstler in seiner Arbeit keine allgemeinverbindliche Rückbindung (...) mehr hat, da muß er versuchen, sie – durch Selbstdenken – neu zu schaffen“ (ebd.).

Die vielen am Bauhaus und in seinem Umkreis entstandenen Künstlerlehren sind Beispiele für diese Theoriearbeit. Doch ist Theoriearbeit wirklich so grundsätzlich wichtig? Schließlich verweigern sich nicht wenige zeitgenössische Künstlerinnen und Künstler diesem Diktum, teils mit bissiger Ironie, wie Gerhard Richter, der bewusst stilllose Grenzgänger zwischen Abstraktion und Gegenständlichkeit. Eine noch konsequentere Verweigerungshaltung gegen die Klärung des künstlerischen Schöpfungsprozesses zeigte der Maler Sigmar Polke, als er einem seiner Bilder sarkastisch den Titel gab: „Höhere Wesen befahlen: rechte obere Ecke schwarz malen!“

In Bezug auf die *Rezeption* von Kunstwerken findet die Auffassung immer mehr Zustimmung, Kunst – das, was sie als Kunst auszeichnet – lasse sich nicht kognitiv, etwa aufgrund von Analysen oder Deutungen, verstehen. Bereits Mitte der Sechzigerjahre begründete Susan Sontag ihren Standpunkt „Gegen Interpretation“:

„Eine Interpretation, die von der höchst zweifelhaften Theorie ausgeht, dass ein Kunstwerk aus inhaltlichen Komponenten zusammengesetzt ist, tut der Kunst Gewalt an. Sie macht die Kunst zum Gebrauchsgegenstand, der sich in ein geistiges Schema von Kategorien einordnen lässt“ (Sontag 1964/1968, S. 15).

„Interpretation“, so formuliert sie, „ist die Rache des Intellekts an der Kunst“ (ebd., S. 13). Das, was die Kunst zur Kunst mache, ließe sich weder verstehen noch erklären.

Man kann historische und kulturelle Kontexte, in denen ein Kunstwerk geschaffen wurde, erhellen. Es lassen sich mittels unterschiedlicher Verfahren der Kunstanalyse zunächst verborgen gebliebene Aspekte eines Werkes entdecken. Selbstverständlich lässt sich Kunst auslegen und deuten. Die Aneignung des genuin Künstlerischen geschieht aber offenbar auf einem anderen Wege als durch elaborierte Interpretation. Ein Kunstwerk und seine Wirkung durch Deutung erklären zu wollen, bleibt – provokativ durch den Kunstpädagogen Gert

4 Im angewandten Bereich etablierte sich auf diese Weise das Kunsthandwerk, im nicht Angewandten die Kunst.

Selle formuliert – „nur Herumgerede“, „so schlau es auf den ersten Blick erscheinen und so geordnet das systematische Vorgehen auch gewesen sein mag“ (Selle 1995, S. 17). Im ästhetischen Diskurs ist Kunst in diesem Sinne ein autonomes selbstreferenzielles Phänomen.

Ulrich Oevermann ist ebenfalls dieser Auffassung; er geht

„gewissermaßen wie selbstverständlich von der Voraussetzung der Autonomie des Werkes aus, durchaus in Kenntnis der vielen Argumente, die heute dagegen mobilisiert werden, m.E. zu Unrecht. Zunächst einmal folgt aus dieser bisher eingeführten Autonomie, daß sie auch darin besteht, daß ein Kunstwerk nicht durch eine Art Gebrauchsanweisung oder didaktische Hinführung dem Rezipienten nahe gebracht werden muß. In dem Maße nämlich, in dem das nötig wäre, hätte das Kunstwerk an Autonomie eingebüßt“ (Oevermann 1996, S. 24).

„Gebrauchsanweisungen zum sogenannten Lesen der Werke sind zugleich Vorbereitungen zu deren Hinrichtung“ (ebd.).

Gegenüber allgegenwärtigen gesellschaftlichen, auch pädagogischen Nutzungs- und Verwertungsprozessen wird durch diese Sichtweise möglicherweise ein theoretisches bzw. wissenschaftlich begründetes Refugium für die Kunst geschaffen (vgl. Boehm 1990), das sie, aus anderem Blickwinkel betrachtet, schon lange nicht mehr hat. Denn gerade aus der Kunstpraxis heraus sind Entwicklungen zu konstatieren, die die wissenschaftlich legitimierte Autonomie der Kunst in Frage stellen, bewusst untergraben und sich gegenüber anderen gesellschaftlichen Teilbereichen öffnen. Solche Entgrenzungen zwischen Kunstpraxis und pädagogischen Interaktionen finden von beiden Seiten ausgehend statt. Uneindeutige Mischungen (vgl. Kade 1997, S. 68f.) entstehen (vgl. Peez 1999). Beispiel für eine solche uneindeutige Mischung ist, dass professionelles Tun von Künstlerinnen und Künstlern sich von der Bereitstellung von „Werken“, etwa in Ausstellungen, verlagert zum Angebot für Menschen, die selbst bildnerisch tätig werden möchten. So beleben Künstlerinnen und Künstler die aktuelle Kunstszene mit Handlungsformen, die sozial- oder kunstpädagogische Merkmale aufweisen, wie etwa Christine und Irene Hohenbüchler, die mit Menschen in Heimen oder Justizvollzugsanstalten gemeinsam künstlerisch tätig sind (vgl. documenta 1997, S. 770ff.).

Die Problematik ist umrissen, das Dilemma ist formuliert: Vermittlung wird vielfach nicht mehr als eine dem Phänomen Kunst angemessene Kategorie angesehen. Und der inhaltliche Kern möglicher Kunstvermittlung ist nicht reflexiv verfügbar. Die Herausforderung für die Pädagogik in Wissenschaft und tagtäglicher sozialer Realität zeichnet sich daraufhin in der Beantwortung der Frage ab: Wie

lässt sich die Nicht-Vermittelbarkeit der Kunst überzeugend und gegenstandsge-recht, d.h. „kunstgerecht“ vermitteln?

Doch mit einer bewussten *Dezentrierung* des Aufmerksamkeitsfokus möchte ich im Folgenden nicht die Herausforderungen der Vermittlung, sondern Prozesse der Aneignung – im Speziellen Prozesse der Aneignung ästhetischer Erfahrung – in den Mittelpunkt rücken.

1 Ästhetische Erfahrung

Ein zentrales Merkmal der Bildung des Erwachsenen – nicht nur in Hinblick auf Kultur und Kunst – sind ästhetische Erfahrungen. Ästhetische Erfahrungen lassen sich sowohl rezeptiv als auch produktiv machen, d.h. sowohl in der Wahrnehmung von Objekten und Phänomenen als auch im eigenen Gestalten, sei es bildnerisch, musikalisch, dichterisch oder darstellerisch. „Ästhetische Erfahrung bezieht sich nicht auf Kunsterfahrung, sondern ist ein Modus, Welt und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht anderer zu erfahren“ (Otto 1994, S. 56). Bildung ist ohne authentische ästhetische Erfahrungen nicht denkbar und möglich. Oevermann bemerkt, dass ästhetische Erfahrung „als solche die Basis jeglicher Erkenntnis, vor allem aber jeglicher Erfahrungserweiterung und -modifikation bildet“ (Oevermann 1996, S. 15). Was aber sind ästhetische Erfahrungen?

Ästhetische Erfahrungen lassen sich produktiv und rezeptiv im Alltag „in Ereignissen und Szenen“ machen, „die das aufmerksame Auge und Ohr des Menschen auf sich lenken, sein Interesse wecken und, während er schaut und hört, sein Gefallen hervorrufen“ (Dewey 1934/1980, S. 11), so der US-amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey in seiner Sammlung von Vorlesungstexten „Art as Experience“ aus dem Jahre 1934 (Dewey 1934/1980). Auf diese Grundaussagen Deweys beziehen sich in der kulturellen Bildungspraxis Tätige heute häufig. Dewey nennt u.a. beispielhaft das Behagen, das man empfindet, wenn man ein Feuer entfacht „und dabei die hochschießenden Flammen und die zerfallene Glut betrachtet“ (ebd., S. 11). Ein Mensch, der dieses Feuer entzündet und schürt, würde – nach dem Sinn seiner Tätigkeit befragt – evtl. zur Antwort geben, dass „das Feuer besser brenne. Von dem sprühenden Farbenspiel, das vor seinen Augen abläuft, ist er indessen nicht weniger fasziniert, und seine Phantasie nimmt daran lebhaften Anteil. Er bleibt also kein kühler Beobachter“ (ebd.). Das völlige Involviertsein in eine Tätigkeit in Verbindung mit der Faszination, die vom Wahrnehmungsakt innerhalb dieser Tätigkeit selbst ausgeht, kennzeichnet die ästhetische Erfahrung.

Ein zweites Beispiel entfaltet Ulrich Oevermann:

„Wer nachts auf einem hohen Berg biwakiert, kann gar nicht anders, als in den außerordentlich klaren Sternenhimmel zu schauen und er wird dabei selbst dann, wenn er über ein reichhaltiges naturwissenschaftlich fundiertes Vorwissen von der Astrophysik verfügen und darunter das Sichtbare differenziert subsumieren können sollte, nicht verhindern können, sich in ein durchaus krisenhaftes Erschauern über die Weite des Kosmos und die Unendlichkeit im wahrsten Sinne des Wortes zu verlieren, ja mit einem Winzigkeitsgefühl geradezu darin zu verschwinden“ (Oevermann 1996, S. 8).

Oevermann geht es hier um „ein Handeln, das in nichts als Wahrnehmen besteht, dessen Zielgerichtetheit sich in der Wahrnehmung von etwas erschöpft“ (ebd., S. 1). In dieser bloßen Wahrnehmung, in der die ästhetische Erfahrung entsteht,

„lassen wir ein gegenüberstehendes Anderes, eine Welt ganz auf uns wirken, nehmen wir sie neugierig ganz in uns auf, schmiegen wir uns dem anderen ganz an, öffnen wir uns für Neues, für bis dahin Undenkbare, Unvorstellbare, selbst dann, wenn es sich um ganz vertraute Gegenstände handelt“ (ebd., S. 2).

Ästhetische Erfahrungen können als Erfahrungen der Diskontinuität, der Differenz zu bisher Erlebtem gelten, in denen wir uns zugleich im Wahrnehmungsakt als Objekt unserer Wahrnehmung gewahr werden. Dewey war einer der führenden Köpfe des philosophischen Pragmatismus, weshalb er gegen das Primat der „Nutzlosigkeit“ ästhetischer Erfahrung in der philosophischen, an Kunsterfahrung ausgerichteten Ästhetik argumentierte. Menschliches Wahrnehmungsverhalten und menschliche Erfahrung seien nie von Nutzlosigkeit geprägt, sondern immer interessen geleitet (vgl. Dewey 1934/1980, S. 11). Dies gilt auch angesichts der Tatsache, dass Erfahrungsprozesse nicht vorausbestimmbar und planbar sind. Im Wechselspiel zwischen Subjekt und Objekt gewinnen wir zudem „Interesse an unserer Interesslosigkeit“ (Wulf 1997, S. 1125), wie Christoph Wulf die innere Motivation für ästhetische Erfahrungsmomente formuliert.

Wichtige Strukturmomente von ästhetischer Erfahrung sind:

(1) Überraschung: Zwar beginnen Erfahrungen mit unmittelbaren Sinneseindrücken, doch kann nicht schon jede sinnliche Wahrnehmung als eine Erfahrung gelten. Ästhetische Erfahrungen macht man da, wo etwas Widerständiges und Unerwartetes eintritt, dessen man sich mit Hilfe der Sinne gewahr wird. Ästhetische Erfahrungen geben somit im ästhetischen Reiz in Verbindung mit der Aufnahme überraschender Eindrücke Anlass zu Korrekturen bisheriger Annahmen

von Wirklichkeit (vgl. Duncker 1999, S. 11). Simuliert oder inszeniert man bezogen auf einen pädagogischen Kontext, eingebettet in „selbstgenügsame Wahrnehmungshandlungen“ (Oevermann 1996, S. 5) der Muße, gewisse „Krisen“ (ebd., S. 10), dann trifft „genau das“ den „Grundmodus ästhetischer Erfahrung“ (ebd.). Der Einzelne begibt sich freiwillig in die gewissermaßen potenziell zur Überraschung/Krise sich öffnende Kontemplation.

(2) Genuss: Weiteres Strukturelement ästhetischer Erfahrung ist das Staunen und hiermit verbunden der Genuss (vgl. Wulf 1997, S. 1125). In diesem Sinne umfasst ästhetische Erfahrung einen komplexen Spannungsbogen, der von der Überraschung über die genussvolle Identifikation und die Einsicht einer spielerischen Distanz zur Wirklichkeit bis hin zur Erkenntnis des Neuen reicht. Ästhetische Erfahrung lässt neu erleben und bereitet mit dieser entdeckenden Funktion „den Genuß erfüllter Gegenwart“ (Duncker 1999, S. 15), wie er etwa im Betrachten des nächtlichen Firmaments zu spüren ist. Häufig, aber keinesfalls immer ist diese „eigene Lusterfahrung“ (Oevermann 1996, S. 36) an das gebunden, was man zuweilen als Schönheit oder Wohlgestaltetheit bezeichnen würde. Eine solche Empfindung kann freilich u.a. historisch-kulturell determiniert sein. Jüngere Erwachsene haben beispielsweise ein anderes, auf Wahrnehmbares gerichtetes Empfinden als ältere. Die Einschätzung von Schönheit kann zudem auf physischen bzw. physiologischen Grundlagen beruhen, wie etwa die Chaosforschung anhand des Phänomens „Goldener Schnitt“ nachgewiesen hat (vgl. Cramer/ Kaempfer 1992, S. 264ff.).

(3) Ausdruck im kulturellen Kontext: Einen offenen Abschluss von Erfahrungsprozessen können Resultate von verarbeiteten ästhetischen Erfahrungen in objektiv greifbaren, manifesten Darstellungen, etwa in ästhetischen Objekten oder auch Kunstwerken, bilden. Ästhetische Erfahrungen lassen sich eben nicht authentisch in Erklärungen und minutiösen Interpretationen vermitteln, sondern vornehmlich durch ästhetische Ausdrucksformen. Ästhetische Erfahrung kann in den vielfältigsten Ausdrucks- und Gestaltungsformen geklärt und mitgeteilt werden. Diese Ausdrucksformen sind freilich kulturell geprägt und in sozialen Kontexten eingebettet. Auch hier gilt: Jüngere Erwachsene machen andere ästhetische Erfahrungen und entwickeln dementsprechend auch andere kulturelle Ausdrucksformen als ältere. Die Verwobenheit von Kulturaneignung und Kulturproduktion ist kennzeichnend für ästhetische Erfahrungen (vgl. Duncker 1999, S. 16f.). In jedem auf diese Weise aus einer oder mehreren ästhetischen Erfahrungen heraus entstandenen ästhetischen Objekt bzw. Kunstwerk ist somit „eine Krise der Abweichung und des Ausgesetzt-Seins enthalten, die zugleich in der Erfahrungsartikulation eine Lösung erfährt“ (Oevermann 1996, S. 40). Ausdruck im kulturellen Kontext bedeutet immer auch, dass ein so geschaffenes Werk nicht zusammenhanglos für sich entsteht, sondern dass es an bisherige Kulturphänomene, z.B. Kunst, anschließt, sich hierauf bezieht. Auch ein ablehnendes Verhalten ist ein solcher Bezug.

2 Verarbeitung ästhetischer Erfahrung unter zweifacher Orientierung

Ihre Beziehung zur Kunst ist demnach für die kulturelle Erwachsenenbildung in Wissenschaft und Praxis (vgl. Anm. 2) zwar zentral, aber nicht allgegenwärtig. Ästhetische Erfahrungen sind nicht das Mittel zum Zweck der Kunsterfahrung. Ästhetischen Erfahrungen kommt ein Wert an sich zu, der weit über die Kunsterfahrung hinausgeht. Und Kunsterfahrung – so Dewey – ist ohne zuvor erfolgte ästhetische Erfahrungen im Alltag nicht möglich (vgl. Dewey 1934/1980, S. 10ff.). Unser Wahrnehmungsverhalten bildet sich mitgängig aus und kann deshalb auch im Erwachsenenalter thematisiert und geschult werden. Ästhetische Erfahrungen erleben zu können, ist ein Teil unserer nötigen „Grundausrüstung“, so der Kunstpädagoge Gert Selle. Sie werde von Künstlerinnen und Künstlern lediglich intensiver genutzt und sensibler entwickelt.

„Das Empfinden ist die gemeinsame Quelle oder der noch unbearbeitete Erfahrungsgrund, auf den sich Laien und Künstler berufen können. Nur muß zum Empfinden die Wahrnehmung, zu beiden verbundenen Tätigkeiten das Gestalten treten, das ein Empfundenes und Wahrgenommenes auf besondere Weise weiterverarbeitet. Dies ist eine ‚Methode‘, ein von allen begehbarer Weg, ästhetische Erfahrung zu gewinnen“ (Selle 1988, S. 30).

In diesem Sinne ist schöpferisches Gestalten im Bereich der kulturellen Erwachsenenbildung als prozessual verstandenes Dingfestmachen von vorwiegend ästhetischen Erfahrungen anzusehen. Zugleich sollte ästhetische Erfahrung innerhalb der Bildungsprozesse auch von Reflexionen begleitet sein, denn sonst besteht die einseitig an reiner Sinnlichkeit orientierte Empfindsamkeit.

Deshalb ist die ästhetische Erfahrung und mit ihr die ästhetische (Selbst-)Bildung durch zwei Hälften ein und derselben Medaille gekennzeichnet: Zum einen sollte sie auf die sinnlichen Anteile der Wahrnehmungen und Empfindungen gerichtet sein. Zum anderen sollte dem Spüren und Erfahren Sinn gegeben werden. Es geht um Erkunden, Ins-Bewusstsein-Rufen, Gewährwerden. Hier spielen durchaus auch Interpretieren, Deuten und Auslegen eine wichtige anteilige Rolle (vgl. Lehnerer 1988/1993; Welsch 1997). Erst wenn wir uns einer sinnlichen Wahrnehmung bewusst werden, wenn wir ihrer gewahr werden, wenn wir die Wahrnehmung mit anderen Wahrnehmungen und Empfindungen in Beziehung setzen und auslegen, dann verhalten wir uns nicht nur sinnlich, sondern ästhetisch. Hiermit hängt die Bildung eines ästhetischen Urteilsvermögens direkt zusammen.

3 Ausblick

In diesem vorläufigen Modell der Klärung der Bedeutung ästhetischer Erfahrung für die soziale Realität kultureller Erwachsenenbildung⁵ sind Gedanken zusammengefasst, mit denen zunächst vorwiegend die Aneignungs-, nicht die Vermittlungsperspektive einzunehmen versucht wird. Die Grundzüge hiervon haben sich angesichts des eingangs umrissenen Vermittlungsdilemmas im Diskurs kultureller Erwachsenenbildung und Kunstpädagogik als soziale Realität wie auch als Wissenschaft mehr oder weniger bewusst etabliert, denn mit diesem Modell lässt sich sowohl Theorie- als auch Praxisanforderungen gerecht werden.

Mit Blick auf die Selbsterzeugung von Maßstäben und Relevanzen spielen auf dieser Grundlage „Authentizität und Ganzheit“ (Kade/Lüders/Hornstein 1991, S. 62) in Angeboten kultureller Erwachsenenbildung eine qualitativ zentrale Rolle. Denn diese Angebote zielen nicht erst seit heute „auf die Vermittlung von authentischen Erfahrungen und ganzheitlichen Erlebnissen“ (ebd.). Gerade in Bezug auf die Gedanken zur ästhetischen Erfahrung sind in pädagogischen Kontexten (innerhalb oder außerhalb pädagogischer Institutionen) Situationen zu schaffen, die die Wahrscheinlichkeit des Eintretens ästhetischer Erfahrungen erhöhen. Diesem Ziel kommt ein Merkmal pädagogischer Interventionen zu Hilfe, dass nämlich die durch „pädagogisch bedeutsame Arrangements erzeugten Irritationen als Lernzumutungen erfahren werden“ (Kade/Nolda 2001, S. 65; vgl. auch Kade 1997, S. 53) können. In der kulturellen Erwachsenenbildung geht es demnach vor allem auch um Erfahrungszumutungen, um den Begriff der „Lernzumutungen“ (Kade/Nolda 2001, S. 65) sinngemäß abzuwandeln. Der Erfolg einer Vermittlungsabsicht bliebe offen. „Irritation“ bedeutet u.a., dass dem Erwachsenen eine Situation geboten wird, auf die er nicht routiniert reagieren kann und die zur Erzeugung von Möglichkeitsüberschüssen führt (vgl. Kade 1999, S. 153). Eine hierdurch ausgelöste „Krise“ würde einem charakteristischen Merkmal ästhetischer Erfahrung entsprechen, wenn sie sich auf den Wahrnehmungsakt selbst bezöge. Solche Erfahrungen würden von den Erwachsenen nicht passiv „gemacht“ oder verarbeitet, sondern absichtlich gesucht (vgl. Kade/Seitter 2002, S. 31; in Berufung auf Peter Weingart). Diese pädagogische Handlungsweise ist in sich andererseits bereits eine eher ästhetisch angelegte Figuration (vgl. Lenzen 1990; Kade/Nolda 2001, S. 65f.). Worauf der Irritationsbegriff abhebt, „ist die ‚Einwirkung‘ der Pädagogik auf ihre Adressaten. Irritation taugt nicht als Zielformel“ (Kade 1999, S. 153).

Eine empirische Überprüfung, Sättigung und Variation dieser theoriebasierten Annahmen steht für die Erwachsenenbildung freilich noch aus und erscheint zugleich dringend geboten. Bezogen auf Kinder und Jugendliche liegen, mehr

5 Dies gilt sicher auch für die kulturelle Praxis von Erwachsenen innerhalb und außerhalb pädagogischer Institutionen, was aber an dieser Stelle nicht weiterverfolgt wird.

oder weniger direkt auf diese Thematik bezogen, bereits qualitativ-empirische Untersuchungen vor (vgl. Mollenhauer 1996; Peters 1996; Kirchner 1999; Neuß 1999; Peez 2002).

Zu beachten ist, dass sich die empirische Forschung über Phänomene ästhetischer Erfahrung vor forschungslogische und -methodologische Probleme gestellt sieht, die Yvonne Ehrenspeck differenziert darlegt. Als Argument nennt sie u.a., Ästhetik, Kunst und ästhetische Erfahrung erwiesen sich als begrifflich nicht einholbare Modi von Sinn, deshalb verbiete sich grundsätzlich ihre geschlossene Aufbereitung, etwa in der Ergebnisdarstellung empirischer Forschung (vgl. Ehrenspeck 2001, S. 16f.). Die oben ausgeführten Strukturelemente können jedoch – pragmatisch verstanden – für die empirische Untersuchung ästhetischer Erfahrung insofern einen vorläufigen Leitfaden bilden, als zunächst nicht ästhetische Erfahrung als Ganzes im Mittelpunkt empirischer Forschung stünde, sondern einzelne ihrer Charakteristika, da über diese Merkmale theoriegeleitet weitgehend Konsens besteht. Ließen sich – bezogen auf einen untersuchten Erfahrungsprozess – alle diese Charakteristika mittels qualitativer Methoden rekonstruieren, so wäre davon auszugehen, dass es sich im jeweiligen Fall um eine ästhetische Erfahrung handelt. Weiterhin ließe sich die Intensität einer ästhetischen Erfahrung qualitativ empirisch erforschen, die von einer mitgängigen Alltagserfahrung bis hin zu einer epiphanieähnliche Züge tragenden Erfahrung reichen kann. Autobiographisch-narrative Interviews, aber auch problem- bzw. themenzentrierte Interviews böten für eine solche Forschungskonzeption ergiebige Analysematerial.

Literatur

- Boehm, G.: Über die Konsistenz ästhetischer Erfahrung. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1990, S. 469-480
- Cramer, F./Kaempfer, W.: Die Natur der Schönheit. Zur Dynamik der schönen Formen. Frankfurt/M. 1992
- Dewey, J.: Kunst als Erfahrung, 1934. Frankfurt/M. 1980
- documenta und Fridericianum Veranstaltungs-GmbH (Hrsg.): Politics-Poetics. Das Buch zur documenta X. Ostfildern 1997
- Duncker, L.: Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. In: Neuß, N. (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Frankfurt/M. 1999, S. 9-19
- Ehmer, H. K.: Ästhetisches Lernen in der kulturellen Bildung. In: BDK-Mitteilungen 1/1994, S. 12-14
- Ehrenspeck, Y.: Stichwort: Ästhetik und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/2001, S. 5-21
- Handschuh, F.: Kunst als Lehre – Lehre als Kunst. In: Sattelmacher, C./Schneider, H. (Hrsg.): Einblicke. Kunst und Lehre an der VHS Stuttgart. Stuttgart 2001, S. 58-65

- Kade, J.: Vermittelbar/nicht vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1997, S. 30-70
- Kade, J.: Irritationen – zur Pädagogik der Talkshow. In: Gogolin, I./Lenzen, D. (Hrsg.): Medien-Generationen. Opladen 1999, S. 151-181
- Kade, J./Lüders, C./Hornstein, W.: Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E.: Pädagogisches Wissen. Weinheim 1991, S. 39-65
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W.: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart 1999
- Kade, J./Nolda, S.: Pädagogik und Öffentlichkeit. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Band I: Politik und Gesellschaft. Opladen 2001, S. 57-70
- Kade, J./Seitter, W.: Wissensgesellschaft – Forscherhabitus – Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Zum DFG-Projekt „Wissensgesellschaft. Umgang mit Wissen im Kontext sozialer Welten vor dem Hintergrund der universellen Institutionalisierung des Pädagogischen“. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung II/2002, S. 31-33
- Kirchner, C.: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze 1999
- Lehnerer, T.: Ästhetische Bildung, 1988. In: Staudte, A. (Hrsg.): Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen. Weinheim 1993, S. 38-43
- Lehnerer, T.: Methode der Kunst. Würzburg 1994
- Lenzen, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990
- Mollenhauer, K.: Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München 1996
- Neuß, N.: Methoden und Perspektiven einer qualitativen Kinderzeichnungsforschung. In: Maset, P. (Hrsg.): Pädagogische und psychologische Aspekte der Medienästhetik. Opladen 1999, S. 49-74
- Oevermann, U.: Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19.06.1996 in der Städel-Schule, Frankfurt/M. URL: <http://www.rz.uni-frankfurt.de/~hermeneu/Download.htm> (Stand: 14.5.2003)
- Otto, G.: Das Ästhetische ist „Das Andere der Vernunft“. Der Lernbereich Ästhetische Erziehung. In: Friedrich Jahresheft 1994, S. 56-58
- Peez, G.: Kunst an der Grenze zur Pädagogik. In: BDK-Mitteilungen 3/1999, S. 12-16
- Peez, G.: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik. 2. Auflage. Hannover 2002
- Peters, M.: Blick, Wort, Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und Franz Erhard Walter. Phänomenologische Untersuchungen. München 1996

- Selle, G.: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek 1988
- Selle, G.: Kunstpädagogik jenseits ästhetischer Rationalität? In: Kunst+Unterricht, 192/1995, S. 16-21
- Selle, G.: Welche Kunstpädagogik ist notwendig? In: BDK-Mitteilungen 4/1997, S. 12-16
- Sontag, S.: Gegen Interpretation, 1964. In: Sontag, S.: Kunst und Antikunst, 24 literarische Analysen. Reinbek 1968, S. 9-18
- Stang, R. u.a.: Kursleitung Kulturelle Bildung. Frankfurt/M. 1998
- Trabant, J.: Zeichen. In: Wulf, C. (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim 1997, S. 638-648
- Welsch, W.: Ästhetische Rationalität modern: Familienähnlichkeiten des Ausdrucks „ästhetisch“. In: Grünewald, D. u.a. (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Seelze 1997, S. 69-80
- Wulf, C.: Schweigen. In: Wulf, C. (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim 1997, S. 1119-1127

Cultural Studies und die ‚Pädagogik der Medien‘.

Ein Nachtrag

Sigrid Nolda

1 Frühe Theorien und späte Forschungen

‚Pädagogik der Medien‘ (Kade 2001) ist ein doppelter Oppositionsbegriff. Er wendet sich einerseits gegen eine Pädagogik, die sich ausschließlich auf organisiertes Lehren und Lernen in pädagogischen Institutionen bezieht, und steht andererseits in deutlichem Gegensatz zur Medienpädagogik. Demgegenüber markiert er den Versuch, Medien (und zwar vorzugsweise das Fernsehen) nicht als Objekte pädagogischer Reflexion, Aktion und Intervention zu nutzen, sondern eine den Medien inhärente Pädagogik zu entdecken. Einzuordnen ist er in die zeitdiagnostische These der Universalisierung des Pädagogischen (vgl. Kade 1989), die angesichts zunehmender Autoritätsverluste von etablierten Institutionen und Wissensformen eine Auswanderung des Pädagogischen in gesellschaftliche Teilbereiche feststellt, in denen nicht mehr auf tradiertes, unbewusstes Alltagswissen zurückgegriffen werden kann.

Um diese These empirisch zu belegen, sind diverse Medienprodukte analysiert worden. Anders als in der Medienpädagogik galt das Interesse also nicht primär den Rezipienten der Medien, sondern den Medien-Artefakten selbst und den in ihnen übermittelten Inhalten und Haltungen. Dabei konzentrierte sich das Interesse anfangs auf den Stellenwert biographischer Motive in diesen Produkten und damit auf die Funktion, die die Medien bei der Chancen eröffnenden und auf Zwänge reagierenden ‚modernen‘ Aufgabe der Individualisierung bzw. der Schaffung einer eigenen Biographie erfüllen (können). Im weiteren Verlauf wurde der Schwerpunkt auf den Umgang mit Wissen verlagert – anscheinend eine Rückkehr zur traditionellen pädagogischen Aufgabe der Wissensvermittlung, tatsächlich aber eine empirische Erprobung der These vom Wandel des Wissens in der reflexiven Moderne bzw. in der Wissensgesellschaft.¹

Nicht oder nur am Rande berücksichtigt wurden dabei ältere und ausdrücklich auf das Fernsehen bezogene Ansätze aus dem angelsächsischen Raum, die im Nachhinein als theoretische Fundierungen des relativ spät entstandenen²

1 Vgl. Kade 1994, 1996 a und b, 1999, 2002; Kade/Lüders 1996; Nolda 1996, 1998, 1999, 2003 und Seitter 1997.

2 Die relativ spät einsetzende empirische Beschäftigung der Erwachsenenbildungswissenschaft mit dem Fernsehen dürfte unter anderem auf den Einfluss einer von der Kritischen Theorie bestimmten Sicht auf die entfremdende Kulturindustrie zurückzuführen sein. Mit dem

Konzepts der Pädagogik der Medien bzw. des Fernsehens verstanden werden können. Gemeint ist eine in den britischen cultural studies kulminierende Richtung, deren Bedeutung für die Medienanalyse erst mit dem Etablieren der Medien- und Kommunikationswissenschaft in Deutschland erkennbar wurde und die mittlerweile auch für solche Interessenten zugänglich ist,³ die sich auf die Rezeption deutschsprachiger Literatur beschränken. Ihnen wird Gelegenheit geboten, sich aus erster Hand mit den mittlerweile internationalen Ansätzen einer die kulturkritische Medienschelte hinter sich lassenden Forschungsrichtung vertraut zu machen, die für eine die Grenzen des institutionellen organisierten Lernens überschreitenden Erwachsenenbildung von mehr als mittelbarer Relevanz sind.

Im Folgenden sollen deshalb wesentliche Konzepte und Begriffe dieser diskurs-analytischen und sozialwissenschaftlichen Forschungsrichtung vorgestellt werden, die gewissermaßen nachträglich den Ansatz der ‚Pädagogik der Medien‘ fundieren und darüber hinaus zu weiteren Analysen anregen könnten (2). Ein Beispiel soll die empirische Fruchtbarkeit dieser Ansätze demonstrieren (3).

2 Cultural studies: Konzepte, Ansätze, Forschungsrichtungen

2.1 Das encoding/decoding-Modell

Das in den 1970er Jahren von Stuart Hall entwickelte Modell des encoding/decoding ist als Ergebnis einer Auseinandersetzung mit etablierten Ansätzen der Massenkommunikationsforschung, vor allem mit dem Behaviorismus, entwickelt worden. Das dort herrschende Modell einer linearen Bewegung vom Sender über die Nachricht zum Empfänger wird ersetzt durch ein am Ablauf der Güterproduktion ausgerichtetes Modell mit den Stufen Produktion, Zirkulation/Distribution, Konsum, Reproduktion, das darüber hinaus den Kreislauf Produktion – Distribution – Produktion mit einschließt. Innerhalb dieses Modells nehmen Bedeutungen und ihre Verschlüsselung und Entschlüsselung eine

Zurückweichen des damit verbundenen emanzipatorischen Ansatzes hat dann die Okkupation mit den neuen Technologien und der darauf bezogenen Medienkompetenz das Fernsehen in den Hintergrund treten lassen: in der Praxis durch die zahllosen darauf bezogenen Kursangebote und -materialien, bei den Institutionen durch die Umstellung der Verwaltung auf EDV sowie der Werbung auf Internetauftritte, auf der Ebene der Vermittler zwischen Theorie und Praxis durch die Frage nach der künftigen Bedeutung multimedialer Lernangebote für die Profession der Lehrenden wie für die Institutionen (vgl. Nispel/Stang/Hagedorn 1998; Stang/Apel/Hagedorn 1999) und schließlich auf der Ebene der Theorie und Empirie durch den Aufweis der Bedeutung von medialen Lernerfahrungen für Erwachsene (vgl. Holst 2001; Schäffer 2003).

- 3 Vgl. Hepp/Winter 1997; Hepp 1999; Hörning/Winter 1999; Bromley/Göttlich/Winter 1999; Fiske 2000; Hall 2000; Winter 2001; Adelman u.a. 2001.

besondere Stellung ein. Die Komplexität dieser Vorgänge ist weit von der behavioristischen Vorstellung einer reinen Nachrichtenübermittlung entfernt:

„Ein ‚nacktes‘ historisches Ereignis etwa kann als solches nicht von einem Fernsehnachrichtensender übertragen werden. Ereignisse können lediglich im Rahmen der audiovisuellen Konventionen des televisuellen Diskurses bezeichnet werden. In dem Moment, in dem ein Ereignis unter dem Vorzeichen des Diskurses steht, ist es sämtlichen komplexen formalen ‚Regeln‘, vermöge deren Sprache bezeichnet und Bedeutungen erzeugt werden, unterworfen“ (Hall 2000, S. 107).

Nachrichten müssen also als sinntragender Diskurs angenommen und entsprechend dekodiert werden. Mit dieser Sicht hebt sich Hall klar vom kybernetischen Sender-Nachricht-Empfänger-Modell, aber auch vom uses-and-gratification-Ansatz ab, der nach dem Nutzen fragt, den Menschen durch die Wahrnehmung von Medienangeboten haben: Wohlbefinden oder Anpassung an veränderte Umweltbedingungen. Damit ist zwar der Rezipient nicht mehr länger auf die Rolle des passiven Empfängers reduziert, es wird aber der Einfluss von Medientexten auf den Rezipienten untertrieben, wenn nicht gar geleugnet. Demgegenüber stellt Hall die Bedeutungsstrukturen des kodierenden Mediums bzw. der Medienmacher den Bedeutungsstrukturen des dekodierenden Publikums gleichberechtigt gegenüber. Diese Gleichgewichtigkeit bedeutet nicht eine zwangsläufige Korrespondenz im Sinne eines vollständigen Verstehens und Übernehmens des Kodierten:

„Wenn es keine Beschränkungen gäbe, könnten die Zuschauer alles, was sie wollten, in die Nachricht hineinlesen. Ohne Zweifel gibt es auch komplette Missverständnisse dieser Art. Doch im Großen und Ganzen muss wenigstens ein *gewisser* Grad an Reziprozität zwischen kodierenden und dekodierenden Elementen vorhanden sein“ (ebd., S. 118f.).

2.2 Hegemonie – Aushandlung – Opposition

Eine vollkommene Korrespondenz ist nur eine Möglichkeit. Hall führt neben dieser von ihm ‚dominant-hegemonial‘⁴ genannten zwei weitere hypothetische Positionen an, von denen aus die Dekodierungen eines televisuellen Diskurses konstruiert werden können: die ausgehandelte und die oppositionelle Position. Zuschauer agieren innerhalb des dominanten Kodes, wenn sie die konnotierte Bedeutung von entsprechenden, also professionell aus der in einer Gesellschaft

4 Hegemonie wird von den Vertretern der cultural studies im Sinne A. Gramscis als Prozess verstanden, durch den eine herrschende Klasse das Einverständnis der von ihnen unterdrückten Klassen mit dem herrschenden System herstellt.

herrschenden Sicht kodierten Fernsehnachrichten vollständig übernehmen. Die dominante Position ist die in einer Kultur ‚legitime‘, erscheint als die natürliche, selbstverständliche und ist deshalb in ihrem Herrschaftsanspruch nicht immer erkennbar. Das Dekodieren entsprechend kodierter Nachrichten passt sich den hegemonialen Definitionen vollständig an und bestätigt so deren Anspruch. In Abweichung davon erkennt das Dekodieren aus der ausgehandelten Position zwar die Legitimität dieser Definitionen grundsätzlich an, behält sich aber in einem begrenzten, situationsbedingten Bereich eigene Interpretationen vor: „Die ausgehandelte Version der dominanten Ideologie ist somit von Widersprüchen durchzogen, obwohl diese wiederum nur gelegentlich sichtbar gemacht werden können“ (ebd., S. 122). Eindeutig ist dagegen die oppositionelle Position oder Lesart, die den gemeinten Sinn durchaus versteht, die Nachricht aber auf gegensätzliche Weise dekodiert: „Das trifft etwa im Falle des Zuschauers zu, der eine Debatte um die Notwendigkeit von Lohnkürzungen verfolgt, aber jeden Hinweis auf das ‚nationale Interesse‘ als ‚Klasseninteresse‘ interpretiert“ (ebd.). Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass die Positionen oder Lesarten innerhalb eines Klassensystems verortet sind. Auch wenn man dieser Bindung heute eher skeptisch gegenübersteht;⁵ ist festzuhalten, dass hier das Fernseh-Programm als ‚sinnhafter Diskurs‘ in einen soziokulturellen Bezugsrahmen eingebettet ist, der naive Vorstellungen über den unmittelbaren Einfluss von Medientexten auf ‚hilflose‘ Zuschauer hinter sich lässt. Tatsächlich hat dieser Ansatz den Anlass zu zahlreichen empirischen Studien gegeben, die der Aneignung (dem Dekodieren) von Medienangeboten durch bestimmte Nutzergruppen (z.B. Jugendliche oder Hausfrauen) gewidmet waren.⁶ Dabei konnte – unter zunehmender Relativierung des ideologiekritischen Ansatzes der (frühen) cultural studies – die These des kreativen, bedeutungsgebenden und (gruppen-)identitätsgenerierenden Dekodierens an unterschiedlichsten Beispielen verifiziert und differenziert werden. Deutlich geworden ist auch, dass die häufigste Position oder Lesart die ausgehandelte ist, da fast alle gesellschaftlichen Gruppen in der einen oder anderen Weise Medientexte ihrer jeweiligen Lage anpassen (müssen).⁷

5 So schreibt schon Fiske (1987, S. 285), dass sich die Einteilung nach Geschlecht als die mittlerweile gravierende gezeigt habe, und führt als weitere Einteilungen u.a. die nach Rasse, Nationalität, Alter, Ausbildung an.

6 Vgl. z.B. Morley 1980; Hobson 1982; Hodge/Tripp 1986; Vogelsang 1991.

7 Newcombe (1984) geht sogar so weit, prinzipiell alle Lesarten als ausgehandelte zu bezeichnen.

2.3 Produzierbarkeit als Eigenschaft ‚populärer Texte‘

Populäre Medientexte sind nämlich bis zu einem gewissen Grad offene Texte. Fiske (1997, ursprüngl. 1989) hat diese Eigenschaft als ‚Produzierbarkeit‘ bezeichnet. Ein ‚producerly text‘ bietet sich

„einer populären Bedeutungskonstitution an. Er überlässt sich, wie widerwillig auch immer, den Verwundbarkeiten, Grenzen und Schwächen seiner bevorzugten Lesart. Er beinhaltet – während er versucht, diese zu unterdrücken – Stimmen, die denjenigen, die er favorisiert, widersprechen. Er hat lose Enden, die sich seiner Kontrolle entziehen, seine Lücken sind groß genug, um ganz neue Texte in diesen entstehen zu lassen – er befindet sich, im ureigensten Sinne des Wortes, jenseits seiner eigenen Kontrolle“ (ebd., S. 66).

Um diese literarisch anmutende Definition zu verstehen, muss man berücksichtigen, dass Fiske hier auf das Modell des lesbaren und schreibbaren Texts von Roland Barthes zurückgeht. Dieser hatte den lesbaren Text als einen Text definiert, der lediglich angenommen oder verworfen werden kann, den schreibbaren dagegen als einen, der quasi zum ständigen ‚Neu-Schreiben‘ herausfordert:

„Dabei kommt er zu dem Schluß, daß der lesbare Text der eher zugängliche und populäre ist, der schreibbare Text hingegen der schwerer zu erfassende, avantgardistische, der folglich nur eine Minderheit anspricht“ (ebd., S. 65).

Diese am Modell der schönggeistigen Literatur (genau gesagt am Beispiel der ‚schreibbaren‘ Novelle ‚Sarrasine‘ von Honoré de Balzac) entwickelte Dichotomie greift Fiske auf und bewirkt durch die Konstruktion des Begriffs ‚Produzierbarkeit‘ eine dem ursprünglichen Konzept fremde Rehabilitierung populärer Texte und ihrer Rezeption durch die Mehrheit, an die sie gerichtet sind. Der produzierbare Text ist durch seine prinzipiell polyseme Struktur für die unterschiedlichsten Lesarten anschließbar, verlangt dabei aber keine besondere Anstrengung und Vorbildung. Das Vergnügen, das die populären Medientexte hervorrufen, ist durch die Leichtigkeit des Zugangs und durch die oppositionellen Elemente der Rezeption bedingt:

„Es liegt wenig Vergnügen darin, feststehende Bedeutungen zu akzeptieren, egal wie sachgemäß sie sind (...) Populäre Vergnügungen sind diejenigen der Unterdrückten, sie beinhalten Elemente des Oppositionellen, Ausweichenden, Skandalhaften, Offensiven, Vulgären, Widerständigen“ (ebd., S. 82).

Fiske hat diesen lustvollen Widerstand u.a. am – erwachsenenpädagogisch interessanten⁸ – Beispiel von amerikanischen und australischen Verbraucher-Quizsendungen (Fiske 2000b) beschrieben, die teilweise auch von deutschen Sendern adaptiert wurden („Der Preis ist heiß“, „Glücksrad“). Fiske sieht in der Anlage dieser Shows eine Erhöhung der mitspielenden Frauen als Konsumentinnen – und zwar in einer Rolle, die im Alltag eher ihre Unterdrückung unter patriarchalisch-kapitalistische Lebensweisen zeigt. Ein im Alltagsleben notwendiges, aber verachtetes, an den wenig geschätzten Hausfrauenstatus gebundenes Wissen um Produktpreise wird hier extrem symbolisch, aber auch praktisch durch die zu gewinnenden Preise aufgewertet. Sendungen dieser Art sind populär, weil sie die herrschenden Ideologien transportieren und gleichzeitig Raum für Widerstand, Ausweichen, Verhandeln geben:

„Der populäre Reiz von Quizshows liegt in der Deutlichkeit der Widersprüche, die sie verkörpern. Sie befähigen die Zuseher, zugleich an den herrschenden Diskursen und an ihrer Umgehung oder Subversion teilzuhaben“ (ebd., S. 165).

2.4 Bardische Vermittlung

Während die britischen cultural studies von ihrer marxistisch inspirierten Frühphase gekennzeichnet sind, hat sich die Forschungsrichtung in den Vereinigten Staaten eher als diskurs- und textanalytisches Verfahren entwickelt. Im ‚cultural approach to communication‘ von James Carey (1989) wird Fernsehen als gegenwärtiger Ausdruck einer andauernden Dimension der menschlichen Kultur gesehen, so dass es nicht auf die Übermittlung von Informationen, sondern auf Konstruktion und Aufrechterhaltung von den in einer Gesellschaft geteilten Überzeugungen ankomme. Nicht ‚information‘, sondern ‚confirmation‘ sei die Funktion des Fernsehens, die die Gemeinsamkeit ästhetischer Erfahrung, religiöser Ideen, moralischer Werte und intellektueller Begriffe hervorbringe und stütze. Ebenso wie Carey äußert auch Roger Silverstone (1988) Skepsis gegenüber dem Ausschließlichkeitsanspruch ideologiekritischer Ansätze, die ihm theoretisch zu simpel und empirisch kaum operationalisierbar zu sein scheinen.⁹ Fernsehen wird von dieser Richtung als orales Medium gesehen, in dem vorzugsweise einfache Geschichten vorgeführt werden, die in Form und Inhalt einander und anderen Geschichten aus anderen Zeiten gleichen und in deren Bildern, Erzählungen, Ritualen die gegenwärtige Mythenkultur beheimatet sei (vgl. Carey 1988). Das Fernsehen ist demnach ein hochgradig rhetorisches

8 In der Regel wird in diesem Zusammenhang Fiskes Aufsatz über Madonna (2000a) angeführt, an dem sich die eigenständige Aneignungsweise von Musik-Videos durch weibliche Jugendliche darstellen lässt. Vgl. auch die weiterführende Rezeption durch deutschsprachige Autoren wie Altrogge 2000.

9 Eine ähnliche Kritik hat auch Keppler (2000) geäußert.

Medium, das wesentlich an der Definition und Aufrechterhaltung einer commonsense-Realität beteiligt ist und damit Macht ausübt. Es aber allein dadurch zu charakterisieren, sei angesichts der Stimmenvielfalt, die es enthalte, verfehlt.

Vergleichbar argumentieren Fiske und Hartley in ihrem Buch „Reading Television“, indem sie den Begriff ‚bardic television‘ einführen (vgl. Fiske/Hartley 1989). Mit der Figur des Barden wird auf die Vermittlungsrolle des Fernsehens verwiesen, das aus vielen sprachlichen Ressourcen Botschaften auswählt, die den Mitgliedern einer Kultur in einem Ritual deren kollektives Selbst vorführt. Der bardische Vermittler artikuliert vor allem die ausgehandelten zentralen Themen und Angelegenheiten seiner Kultur, während er die Ideologien, Meinungen, Denkgewohnheiten und Situationsdefinitionen von eher peripheren Gruppen nur begrenzt behandelt oder sie als nicht-zugehörig markiert. Eine solche Funktion übernimmt auch das Fernsehen – und zwar gerade in modernen, ausdifferenzierten und komplexen Gesellschaften. Das Fernsehen produziert auf diese Weise Gefühle der Zugehörigkeit und Sicherheit – auch und gerade in Situationen, in denen Veränderungen notwendig erscheinen: Diese Veränderungszumutungen werden auf die gleiche Weise, d.h. nicht rational, sondern eher in ritualistisch-sinnlicher Form kommuniziert und tragen so zur Stabilisierung bei. Die leitenden Wertvorstellungen einer Kultur werden nicht kognitiv vermittelt, sondern die Zuschauer werden gewissermaßen in sie verwickelt. Sie werden so der Adäquatheit dieser Wertvorstellungen und ihrer Identität als Mitglieder ihrer Kultur permanent versichert.¹⁰

2.5 Hybridität

In der allgemeinen Bildungstheorie in Deutschland haben die cultural studies eine vereinzelte, in der Erwachsenenbildung bis jetzt kaum eine Aufnahme erfahren:¹¹ In dem von Friedrichs/Sanders herausgegebenen Band „Bildung/Transformation“ finden sich zwei Beiträge, die eine Rezeption für den Bereich der Pop-Kultur Jugendlicher und für den Bereich der Migration nahelegen. Bei Sanders (2002, S. 171) heißt es dementsprechend:

„Weil jugendkulturelle Stilbildungen Identität und Selbstachtung ermöglichen, Codes zum Selbstaussdruck entwickeln, gesellschaftlich wirksam werden und Neues hervorbringen, das selbst wiederum als Grundlage weiterer Entwicklungen dienen kann, handelt es sich um Bildungsprozesse.“

10 Zur Vorstellung vom Fernsehen als Ritual bzw. als Mythos vgl. Thomas 1998 und Bleicher 1999.

11 Das ist insofern erstaunlich, als prominente Vertreter der cultural studies ursprünglich mit Fragen der Arbeiterbildung befasst waren.

In dem Beitrag von Koller wird dagegen Stuart Halls Konzept der Identitätsbildung herangezogen, um die Entstehung von in multikulturellen Gesellschaften notgedrungen auftretenden hybriden Identitäten als Bildungsprozesse zu definieren. Diese Konzept erlaube es nämlich, Bildung im Sinne der Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses von Subjekten als einen Prozess der Um- und Neuentifizierung zu beschreiben, der dadurch, dass bisherige Identitäten fragwürdig werden, in Gang gesetzt werde. Eine solche Hybridität meine

„nicht einfach eine Vermischung oder Amalgamierung unterschiedlicher kultureller Praktiken im Sinne des berühmten *melting pot*, sondern vielmehr die kontingente und prinzipiell wieder auflösbare Verknüpfung differenter Elemente innerhalb einer diskursiven Formation“ (Koller 2002, S. 197).

3 Der Fall Nietzsche: Populäres und Elitäres, Oppositionelles und Hegemoniales

Gerade die Aufwertung von populären ‚Texten‘¹² der Kulturindustrie und die Relevanz von dynamischen und kontingenten Hybridisierungen, wie sie durch die von den *cultural studies* erarbeiteten Positionen bewirkt wurde, erlauben einen Blick auf Medienprodukte, der dem des bisher nur an einigen Einzelstudien erprobten Konzepts der ‚Pädagogik der Medien‘ nahe steht und der dieses sowohl fundieren als auch zu weiteren Analysen provozieren könnte. Im folgenden Abschnitt wird deshalb versucht, anhand eines Beispiels ein Genre von Fernsehtexten als pädagogisch zu beschreiben, das im Gegensatz zu jugendkulturellen Genres wie den Musik-Videos weder als die hegemoniale Kultur in Frage stellender Ausdruck von Opposition noch als Inkarnation künstlerisch hochstehenden ‚Qualitätsfernsehens‘ gelten kann, sondern das sich mit der von den *cultural studies* so genannten ‚minority culture‘ befasst.

Gemeint sind Sendungen, die aus der Tradition des Bildungsfernsehens stammend und dementsprechend dem ‚Bildungsauftrag‘ des öffentlich-rechtlichen Fernsehens verpflichtet in der Form des *Features* Auskunft über bedeutende Personen der Kultur- und Geistesgeschichte geben und so über die Vergewisserung der Vergangenheit ‚bardisch‘ zur Identität einer Kultur beitragen. Dies geschieht den Produktionsbedingungen von Massenmedien entsprechend meist aus Anlass eines Jubiläums, eher außerhalb der Hauptsendezeiten und so gut wie nie in kommerziellen Privatsendern.¹³

12 Die *cultural studies* wenden einen erweiterten, nicht nur auf Gedrucktes beschränkten Text-Begriff an (vgl. Hepp 1999, S. 30).

13 Eine viel zitierte Ausnahme bilden die auch Fragen der Hochkultur behandelnden Sendungen von Alexander Kluge (vgl. Schulte/Siebers 2002).

Die Sendung „Der Fall Nietzsche“ stellt ein solches aus Anlass des hundertsten Todestages des Philosophen gesendetes insgesamt dreiviertelstündiges Feature dar.¹⁴ Anders als Reportagen oder Dokumentationen sind Features nicht chronologisch, sondern thematisch strukturiert und können als visualisierte Essays bezeichnet werden. Sie gelten nach Auskunft eines ehemaligen Programmverantwortlichen als „bebilderte Vorträge, Referate, Aufsätze, reich an rhetorischen Variationen, an Fakten, Argumentationen, Zitaten“ (zit. bei Bleicher 1999, S.175).

Schon während der ersten Minuten wird eine Selbstinterpretation durch den Sprecher gegeben:

„Dieser Film ist nicht der Abriss eines Philosophenlebens, und auch keine Einführung in Nietzsches Werk. Wovon wir erzählen, das ist das Labyrinth der Deutungen, der zufälligen und gewaltsamen Missverständnisse, der gezielten Verhunzungen, die bis heute wirksam sind.“

Das entscheidende Wort ist „erzählen“. Was den Text nämlich in einem erstaunlichen Maß ausmacht, ist die Verwendung eines narrativen Schemas, das nach traditionellen Vorstellungen einem Objekt der Hochkultur kaum angemessen zu sein scheint: nämlich die Kriminalgeschichte, und zwar nicht eine literarisch raffinierte, sondern eine mit den Mitteln des trivialen Schauerromans operierende Variante, die als ‚producerly text‘ allseits bekannt ist und keine allzu große Konzentration und Entschlüsselungsfähigkeit fordert. Der Zuhörer/Zuschauer wird unmittelbar in eine ihm als Gegenwart offerierte unheimliche Welt des Wahnsinns und des Skandals hineingezogen:

„Wir sind in Turin. Es ist der 28. Dezember 1888. Wir sind auf der Piazza Carlo Alberto. Friedrich Nietzsche ist 44 Jahre alt, sein psychischer Zustand ist labil. Am Rande der Piazza, in seinem zur Untermiete genommenen Zimmer, traktiert er stundenlang das Klavier mit seinen Fäusten. In seinem Papierkorb finden sich zerrissene Geldscheine. Seine zahllosen Briefe in alle Welt unterzeichnet er mit ‚Der Gekreuzigte‘, nackt führt er ekstatische Tänze auf und wartet auf den Besuch des italienischen Königs.“

Turin ist seine Lieblingsstadt, aber Turin ist auch der Ort, an dem seine Persönlichkeit zerfällt, seine Gehirnströme entgleiten.¹⁵

An diesem Morgen sieht er beim Betreten der Piazza, wie ein Droschkenkutscher sein Pferd misshandelt. Unter Tränen und Wehklagen –

14 Neben diesem Feature sind vom Sender 3sat zwei weitere Sendungen zu Nietzsches Todestag ausgestrahlt worden.

15 Schrägstriche kennzeichnen in diesem und den folgenden Transkripten mehr als einminütige Sprechpausen.

so die Legende – wirft er sich dem Tier um den Hals und bricht zusammen. Polizisten geleiten ihn nach Hause.“

Diese – berühmte – Szene wird hier beginnend mit einem quasi atemlosen Stakkato („Wir sind..., Es ist..., Wir sind...“) mit den grellen Mitteln der Hyperbole („stundenlang“, „zahllos“), der Antithese („Turin ist seine Lieblingsstadt, aber Turin ist auch der Ort, ...“) und eines altertümlich anmutenden Pathos („der Ort, an dem ... seine Gehirnströme entgleiten“) erzählt. Die Szene bildet den Anfang einer Geschichte, die im Folgenden – unterbrochen durch die Aussagen von Zeugen und Sachverständigen – sprachlich und bildnerisch inszeniert wird. Die Etappen dieser Geschichte sind die Villa Silberblick in Weimar, wo Nietzsche die letzten Jahre seines Lebens verbringt –

„Nun liegt der Philosoph in der ersten Etage stumm auf einem Diwan – ein lebender Leichnam./

Tagsüber präsentiert man ihn ausgewählten Besuchern – er nimmt daran keinen Anteil, und er weiß auch nicht, was unter ihm im Erdschoß geschieht.“

und wo seine Schwester aus seinen Schriften eigenmächtig den Band ‚Der Wille zur Macht‘ zusammenstellt:

„Was hier stattfindet, das ist ein gespenstischer Wettkampf mit den nachgelassenen Papieren des Bruders. Ordnung muss her und Frau Förster-Nietzsche allein entscheidet, was gut ist und was schlecht, was vorzeigbar ist und was unter den Tisch fällt. Hochbetrieb in der Fälscherwerkstatt Silberblick.“

Weiter geht die Geschichte mit der von Nietzsches Schwester beförderten Vereinnahmung des Philosophen durch die Nationalsozialisten:

„Großer Bahnhof vorm Hotel Elefant, Adolf Hitler in Weimar, der Goethe- und nunmehr Nietzsche-Stadt, dem thüringischen Bayreuth./Das Nietzsche-Archiv, nach jahrzehntelanger deutschnationaler Einstimmung nun unter dem Zeichen des Hakenkreuzes. Elisabeths Konzept von der Kultstätte geht auf. Nazi-Prominenz zur Visite bei der Chefin. Nachweislich hat Hitler von Nietzsche kaum eine Zeile gelesen, in ‚Mein Kampf‘ taucht der Name nicht einmal auf, doch nun preist er Nietzsche als seinen Lieblingsautor.“

Die nächste Etappe bildet die Verunglimpfung bzw. Missachtung von Nietzsches Werk durch die DDR:

„Es ist der politisch zurechtgestutzte Nietzsche der Nazis, der hier mit umgekehrten Vorzeichen wiedergekaut wird. (Sprechpause) Mehr als

vier Jahrzehnte wird Nietzsche hier nun angepöbelt, verdächtigt und vor allem totgeschwiegen./

Mit anderen Worten: Nietzsche: ein Fall für die Stasi.“

Wie es der Textsorte Erzählung entspricht, sind aber diese Etappen nur die Voraussetzung für ein die Umkehrung der eingeschlagenen Entwicklung bewirkendes Ende: hier für den Triumph des Originals über die Verfälschung, der diskursiven Auseinandersetzung über die angeordnete Vereinseitigung. Dieser positive Schluss der Geschichte wird eingeleitet durch einige Initiativen von Nietzsche-Interessierten in der DDR und vor allem durch die in den 1960er Jahren begonnene kritische Gesamtausgabe der Werke durch den inzwischen verstorbenen italienischen Historiker und Philosophen Mazzinio Montinari, die in großem Umfang fortgesetzt wird:

„Und es wird rastlos über Nietzsche gearbeitet. Eine eigens gegründete Projektgruppe erstellt eine internationale Nietzsche-Bibliographie. 20.000 Dokumente wird die Datenbank einmal verzeichnen und damit auch im Internet sein. Die Zeiten von Elisabeths Fälscherwerkstatt sind den Zeiten einer weltoffenen Nietzscheforschung gewichen.“

Auch hier wird wie am Anfang zum Mittel der Hyperbole („rastlos ... gearbeitet“), der Antithese („Elisabeths Fälscherwerkstatt‘ vs. ‚weltoffene Nietzscheforschung‘) und der pathetischen Erhöhung gegriffen. Wie am Anfang werden auch hier die evozierten Stimmungen durch entsprechende Bilder (mit einer dazu passend ausgewählten Musik) intensiviert: Dem unheimlichen Bild von der in der Dämmerung allein stehenden Villa mit erleuchteten Fenstern steht der Blick in ein modernes Büro mit geschäftigen, an Computern arbeitenden jungen Wissenschaftlern gegenüber.

Die kolportagehafte, mit einer Aufklärung des Falls endende Kriminalstory ist das populäre, nicht argumentierende, sondern involvierende Textmuster, auf das der Film zurückgreift, in das aber durchaus seriöse Informationen verwoben werden. Der Autor lässt in dem Film nicht nur den Philosophen selbst anhand von Originalausschnitten zu ‚Wort‘ kommen (in der bildlichen Umsetzung werden die gleichzeitig vorgetragenen Zitate als Ausrisse über das Bild der Schwester gelegt und verdrängen so das von dieser errichtete Nietzsche-Bild), sondern auch zahlreiche Experten wie die derzeitige Herausgeberin des Nietzsche-Nachlasses, Literaturwissenschaftler, Schriftsteller, in- und ausländische Philosophen bzw. Philosophieprofessoren, die während ihrer ‚on‘ gesprochene Aussagen im Bild zu sehen sind.

Der Film mischt also das Genre der Expertenbefragung mit dem der Schauergeschichte, benutzt die ‚dokumentarische‘ Kamera bei den Interviews und wendet Elemente des Theaters, wenn mit Schauspielern bzw. Komparsen

Szenen wie der ans Bett gefesselte Nietzsche, seine am Schreibtisch mit Schere, Leim und Kerze an den Manuskripten arbeitende Schwester oder auch der heimliche Gang eine Gruppe von Dissidenten ans Grab des Philosophen zu DDR-Zeiten nachgestellt werden.

Auch wenn Filme wie dieser keine Mehrheit ansprechen und deshalb auch nicht als ‚populäre‘ Texte einzustufen sind, so sind doch die Elemente des Populären, d.h. des Sensationellen, Offensichtlichen, Exzessiven und Klischeehaften (vgl. Fiske 1997, S. 77) unübersehbar. In diesen Elementen Angebote für ausgehandelte oder oppositionelle Dekodierungen ausgemacht zu haben, ist das Verdienst der cultural studies. In Erweiterung dieses Gedankens wäre die Mischung von populären mit seriösen Textelementen die hybride Enkodierung eines Texts, der Dekodierungen freisetzen kann, die sich entweder ausschließlich auf eines der beiden Hauptelemente beziehen, die von dem einen ausgehend auch für das andere aufgeschlossen machen oder das eine Element jeweils als Kommentar bzw. Korrektiv des anderen versteht und so ein Bewusstsein für deren Diskursivität und Kontingenz (vielleicht auch des Gesamttextes) entwickelt. Im Miteinander von Schauergeschichte und Berichterstattung über aktuelle Entwicklungen der Nietzsche-Philologie verschwimmt die Einteilung in Populäres und Elitäres, in Mehrheits- und Minderheitskultur: Der populäre Text ermöglicht die Verbreitung des Seriösen, dient als Einstieg, senkt Barrieren des Zugangs, vermischt Information mit Vergnügen¹⁶ verursachender Unterhaltung. Sie stellt das Bild einer unparteiisch-objektiven Forschung, und sei es die der Vergangenheit, in Frage und könnte gerade dadurch Wissenschaft und Kultur für ein nicht sonderlich vorgebildetes Laien-Publikum attraktiv machen. Die mittlerweile fast durchgängige Boulevardisierung des Fernsehens würde damit eine Aufgabe weiterführen, die die im Wesentlichen auf Druckwerke und Vorträge beschränkte naturwissenschaftliche Popularisierung im 19. Jahrhundert (vgl. Daum 1998) erfüllt hatte: nämlich die Verbreitung von (geistes-)wissenschaftlichem Wissen und Denkformen an ein möglichst großes Publikum – nicht mehr im Sinne einer ehrfürchtigen Rezeption, sondern im Sinne des kreativen Einsatzes unterschiedlicher Lesarten. Popularisierung wäre dann nicht mehr über das Erhoben-Sein durch eine (patriotische) Wissenschaftsbegeisterung, sondern über eine mit seriöser Berichterstattung vermischte Trivialisierung durch Sensationslust und Verwendung übernationaler Klischees¹⁷ geleistet. In der Verbindung des Populären mit dem Elitären bieten sich Mischungen an, die die Dekodierungsvarianten deutlich vermehren; in der Einlagerung populär-oppositioneller

16 Der von den cultural studies bevorzugte Ausdruck ‚pleasure‘ meint in Anlehnung an den Unterschied zwischen ‚jouissance‘ und ‚plaisir‘ bei R. Barthes ein Vergnügen, „dem Züge des Widerstands gegen hegemoniale Diskurse zugesprochen werden“ (Hepp 1999, S. 73).

17 Im vorliegenden Fall geht es um die in der englischen Literatur entwickelte gothic novel, deren Elemente über das Hollywood-Kino zu global versteh- und sogar parodierbaren Klischees geworden sind.

Positionen in die Kodierung besteht aber auch die Gefahr, diese hegemonial zu ‚lesen‘ und so ihrer – bildenden – Kraft zu berauben.

4 Pädagogik der Medien als zeitgemäße Variante erwachsenen-pädagogischer Adressaten- und Teilnehmerforschung

Dass neue Medien neue Vermittlungs- und Aneignungsformen bereithalten und damit neue Weltsichten befördern (und alte in den Hintergrund treten lassen), ist spätestens seit den auch bald in Deutschland erschienenen Arbeiten von Marshall McLuhan (1968) bekannt und bei der computer- bzw. netzbasier-ten Kommunikation, die nicht nur in der Generation der Webpioniere wider-ständige Aneignungen des Mediums hervorgebracht haben,¹⁸ unübersehbar.

Die Erweiterung des Möglichkeitsraums durch Medien – nicht nur durch an Massen gerichtete wie das Fernsehen, sondern auch durch von Massen indivi-duell benutzte wie das Internet (vgl. Marotzki/Meister/Sander 2000) – macht deutlich, dass die Pädagogik der Medien nicht der spielerisch-usurpatorische Versuch einer Anwendung von pädagogischen Kategorien auf nicht-pädagogi-sche Institutionen und Situationen ist, sondern eine zeitgemäße Variante der Adressaten- und Teilnehmerforschung in der Erwachsenenbildung. In diesem Zusammenhang werden Adressaten nicht nur als zu bildende und zu beleh-rende, sondern auch und vielleicht vor allem als ständigen Lern- und Bildungsan-geboten ausgesetzte bzw. als aktiv dekodierende Rezipienten medialer Texte konzipiert. Adressaten werden dann nicht mehr nur als zu gewinnende Teil-nehmer angesehen, und die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen wird als Sonderfall vorwiegend nicht-medial konstruierter Lern- und Bildungsarrange-ments erkennbar. Die Konsequenz dieser Sichtweise ist übrigens nicht – wie etwa Wittpoth (2003, S. 163) zu vermuten vorgibt – ein Vernachlässigen professioneller Bildungsarbeit, sondern lediglich ihre Situierung in einem von den Professionellen meist ausgeblendeten Kontext.

Literatur

- Adelmann R. u.a. (Hrsg.): Grundlagentexte zur Fernsehwissenschaft. Theorie – Ge-schichte – Analyse. Konstanz 2001
- Altrogge, M.: Madonna: „Express Yourself!“ und die ambivalenten Impressionen eines Imperativs. In: Lohmann, I./Gogolin, I. (Hrsg.): Die Kultivierung der Medien. Erzie-hungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge. Opladen 2000, S. 135-154

18 Zu solchen eigenständigen Aneignungen gehören nicht nur oppositionelle politische Zusammenschlüsse und Informationsdienste, sondern auch die tagtäglich zu verfolgenden individuellen Nutzungen von Internet-Foren (etwa von elektronischen Gästebüchern zu Fernsehsendungen – vgl. Nolda 2003.)

- Anders, G.: Die Antiquiertheit des Menschen: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. München 1961
- Bleicher, J.K.: Fernsehen als Mythos. Poetik eines narrativen Erkenntnissystems. Opladen/Wiesbaden 1999
- Bromley, R./Göttlich, U./Winter, C. (Hrsg.): Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg 1999
- Carey, J. W.: Communication as Culture. Essays on Media and Society. London 1989
- Carey, J. W. (Hrsg.): Media, Myths, and Narratives. Television and the Press. Newbury Park 1988
- Daum, A.W.: Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit. 1848–1914. München 1998
- Fiske, J.: Television Culture. London u.a. 1987
- Fiske, J.: Populäre Texte, Sprache und Alltagskultur. In: Hepp, A./Winter, R. (Hrsg.): Kultur – Medien – Macht. Opladen 1997, S. 65-84
- Fiske, J.: Lesarten des Populären. Wien 2000
- Fiske, J.: Madonna. In: ders.: Lesarten des Populären. Wien 2000, S. 113-131 (a)
- Fiske, J.: Quizalltag – Lebensalltag. In: ders.: Lesarten des Populären. Wien 2000, S. 151-165 (b)
- Fiske, J./Hartley, J.: Reading Television. London/New York 1989
- Friedrichs, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld 2002
- Hall, St.: Ausgewählte Schriften. 3 Bände. (Bd. 3: Cultural Studies). Hamburg 2000
- Hepp, A.: Cultural Studies und Medienanalyse. Eine Einführung. Opladen 1999
- Hepp, A./Winter, R. (Hrsg.): Kultur – Medien – Macht. Opladen 1997
- Hobson, D.: „Crossroads“: The Drama of a Soap Opera. London 1982
- Hodge, R./Tripp, D.: Children and Television. Cambridge 1986
- Holst, U.: Medienerfahrungen als Bezugspunkt für Lehr-Lernprozesse. Der Gesprächsstoff der Medien in allgemeinen und beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen. Diss. Münster 2001
- Hörning, K.H./Winter, R. (Hrsg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt/M. 1999
- Kade, J.: Universalisierung und Individualisierung. Zum Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1989, H. 6, S. 789-808
- Kade, J.: „Der große Bellheim“ und „Die Abenteuer des jungen Indiana Jones“. Marginalien zur Pädagogik des Fernsehens. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1994, H. 3, S. 246-252
- Kade, J.: Das Modell „Boulevard Bio“. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Neuwied 1996, S. 1-14 (a)

- Kade, J.: „Tatort“ und „Polizeiruf 110“. Zur biographischen Kommunikation des Fernsehens in beiden deutschen Staaten. In: Bios. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 1996, H.1, S. 114-126 (b)
- Kade, J.: Irritationen – zur Pädagogik der Talkshow. In: Gogolin, I./Lenzen, D. (Hrsg.): Medien Generation. Opladen 1999, S. 151-181
- Kade, J.: Pädagogik der Medien. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001, S. 250-251
- Kade, J.: Zugemutete Angebote, angebotene Zumutungen – (Politische) Aufklärung unter den Bedingungen von Ungewissheit. In: Helsper, W./Hörster, D./Kade, J. (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist 2003 (im Druck)
- Kade, J./Lüders, Ch.: Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 1996, S. 887-923
- Keppler, A.: Verschränkte Gegenwart. Medien- und Kommunikationssoziologie als Untersuchung kultureller Transformation. In: Soziologische Revue 2000, Sonderheft 5, S. 140-152
- Koller, H.-Ch.: Bildung und Migration. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Bourdieu und Cultural Studies. In: Friedrichs, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld 2002, S. 181-200
- Marotzki, W./Meister, D.M./Sander, U. (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen 2000
- McLuhan, M.: Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters. Düsseldorf 1968
- Morley, D.: The „Nationwide“ Audience: Structure and Decoding. London 1980
- Newcombe, H.: On the Dialogic Aspect of Mass Communication. In: Critical Studies in Mass Communication 1984, H. 1, S. 34-50
- Nispel, A./Stang, R./Hagedorn, F. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia 1 und 2. Frankfurt/M. 1998
- Nolda, S.: Expertenbeglaubigung – eine Form der medialen Wissensvermittlung. In: Nolda, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn 1996, S. 171-188
- Nolda, S.: Distanzierte Familiaritäten. Zur möglichen Pädagogik von Fernseh-Familienserien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1998, H. 1, S. 89-102
- Nolda, S.: Popularisierung von Bildungswissen im Fernsehen. In: Drerup, H./Keiner, E. (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Weinheim 1999, S. 157-179
- Nolda, S.: Pädagogik und Medien. Eine Einführung. Stuttgart 2002
- Nolda, S.: Öffentliche Anonymeratung im Fernsehen als erwachsenenpädagogische Veranstaltung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2003, H. 1, S. 165-173

- Sanders, O.: Pop. Kontext der Cultural Studies. In: Friedrichs, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld 2002, S. 165-180
- Schäffer, B.: Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen 2003
- Schulte, Ch./Siebers, W. (Hrsg.): Kluges Fernsehen. Alexanders Kluges Kulturmagazine. Frankfurt/M. 2002
- Seitter, W.: ‚Willemsens Woche‘. Die Talkshow als Ort pädagogisch strukturierter Wissensvermittlung und biographischer (Selbst-)Präsentation. In: Behnken, I./Schulze, Th. (Hrsg.): Tatort: Biographie. Spuren, Zugänge, Orte, Ereignisse. Opladen 1997, S. 117-135
- Silverstone, R.: Television, Myth and Culture. In: Carey, J. W. (Hrsg.): Media, Myths, and Narratives. Television and the Press. Newbury Park 1988
- Stang, R./Apel, H./Hagedorn, R. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia 3. Frankfurt/M. 1999
- Thomas, G.: Medien – Ritual – Religion. Zur religiösen Funktion des Fernsehens. Frankfurt/M. 1998
- Vogelsang, W.: Jugendliche Videocliquen. Action- und Horror-Videos als Kristallisationspunkte einer neuen Fankultur. Opladen 1991
- Winter, R. (Hrsg.): Die Fabrikation des Populären: der John Fiske-Reader. Bielefeld 2001
- Wittpoth, J.: „Lernkulturen“ einst und jetzt. In: Brödel, R./Siebert, H. (Hrsg.): Ansichten zur Lerngesellschaft. Baltmansweiler 2003, S. 155-164

Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur¹

Frank-Olaf Radtke

1 Vom Sputnik-Schock zum PISA-Event

Die ersten Studien, die im Rahmen des „Programme for International Student Assessment“ (PISA) vorgelegt wurden (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 2002), haben in der öffentlichen Diskussion besonders in Deutschland eine so heftige Reaktion ausgelöst, weil sie offenbar das nationale Selbstwertgefühl empfindlich zu kränken vermochten. Dass die „Bildungsnation“ ausgerechnet mit ihren Schulen im internationalen Vergleich nicht an der Spitze, sondern zusammen mit Schwellenländern wie Brasilien oder Mexiko nur auf den hinteren Rängen der gewählten Leistungsskalen platziert war, wurde in der veröffentlichten Meinung als ein Menetekel des drohenden ökonomischen Niedergangs gedeutet. Zusammen mit dem selbsttragenden Argument der ‚Globalisierung‘, bei dem die bloße Behauptung schon als Beweis für die Schlussfolgerungen dienen muss, konnte das schlechte Abschneiden eines Teils der Schüler als weiteres Indiz für aufgestaunten Innovationsbedarf und anhaltende Anpassungsunfähigkeit auch im Bereich der öffentlichen Erziehung präsentiert werden.

Dabei hat die Reform in Schule und Hochschule längst revolutionäre Züge angenommen. Die Verbreitungsgeschwindigkeit, mit der weltweit – zumindest auf der Ebene der Semantik – Umstellungen bzw. Umbauten im Bildungssystem vorgenommen werden, gemahnt Beobachter an eine „politischen Epidemie“² (Levin 1998), die von internationalen Organisationen wie der OECD, der Weltbank, der WTO und der EU schon seit Jahren verbreitet, von den nationalen Bildungsverwaltungen aufgegriffen und von einer Beratungs-, Test- und Evaluationsindustrie (vgl. Steiner-Khamsi 2000) umgesetzt wird, die dabei ist, sich

-
- 1 Die nachfolgenden Überlegungen sind angeregt durch Diskussionen mit S. Karin Amos, Edwin Keiner, Jürgen Klausenitzer und Matthias Proske in dem gemeinsam im Winter 2002/2003 veranstalteten Forschungsseminar zum Thema „Globalisierung als Argument im Erziehungssystem“. Ihnen, Tilman Allert und Michael Bommers, die eine frühere Fassung gelesen haben, danke ich für kritische Kommentare und Einwände.
 - 2 In der Sprache der OECD-Innovatoren ist von ‚dissemination‘ von Reformstrategien die Rede, ein Ausdruck, der im Alltag den Verbreitungsmodus von Krankheitserregern im Körper oder die Ausbreitung von Seuchen beschreibt. Als internationales Phänomen wird diese Verbreitungsform auch als „policy borrowing“ (Halpin/Troyna 1995; Steiner-Khamsi 2000) bezeichnet, die sich im Medium internationalisierter Massenmedien, politischer Stiftungen, think tanks und Experten-Netzwerke beschleunigt durchsetzt. Das „Disseminationskonzept von PISA-2000“ ist beschrieben bei Watermann u.a. 2003.

selbst einen neuen lukrativen Markt zu schaffen. Es scheint auch in Deutschland bereits gelungen, die viel beschworene „träge Masse“ der Beschäftigten in Schule und Hochschule in Bewegung zu bringen und „erstarrte Strukturen“ zur Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit aufzubrechen – jedenfalls sind wir mittlerweile alle damit beschäftigt, Schwerpunkte zu bilden, eifrig unser Profil zu schärfen, regelmäßig Evaluationsbögen auszufüllen und unsere Selbstdarstellung zu optimieren. Ein Motor der Umbauten in Schule und Hochschule ist PISA.

Neu an den PISA-Studien sind, zumindest für die deutsche Öffentlichkeit, die *Indikatoren*, die für den internationalen bzw. den regionalen Vergleich der Bildungssysteme benutzt werden. Bis in die 1980er Jahre hatte sich die Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), von der die Initiative zu dem PISA-Programm ausgeht, mit der Betrachtung von Bildungsbeteiligungsziffern und der Zahl der tatsächlich vergebenen Zertifikate beschäftigt und *input*-Variablen der Mitgliedsstaaten verglichen, wie Schüler-Lehrer-Relationen, Klassengrößen und Investitionen pro Schüler. Obwohl ein Zusammenhang von Erziehung und Wirtschaft von der Bildungsökonomie zwar behauptet wurde (vgl. Becker 1982; Schultz 1986), aber nie methodisch gesichert nachgewiesen werden konnte (vgl. Weiß 2002), herrschte volkswirtschaftlich lange die übereinstimmende Meinung,³ dass Bildungsinvestitionen Zukunftsinvestitionen seien, die sich in Wachstumsraten wichtiger ökonomischer Parameter niederschlagen würden (vgl. Weiß 1996). Angeregt durch die TIMSS-Studie⁴ wurden die OECD-Erhebungen⁵ um *output*-Indikatoren (Lernresultate) ergänzt, die nun mit PISA zur Hauptsache werden. Verglichen werden solche von den Schülern in wichtigen Wissensdomänen tatsächlich erbrachten Leistungen, die in standardisierten Tests gemessen werden können. Den Anfang machen die Indikatoren „Lesefähigkeit“ sowie „mathematische“ und „naturwissenschaftliche Grundbildung“ (*literacy*), welche die empirische Grundlage für eine strategische Neuausrichtung des Bildungssystems schaffen sollen. Blieb bei der überkommenen, wenig erfolg-

3 Die Vorstellung über den Zusammenhang von Erziehung und Wohlstand des Gemeinwesens geht auf den französischen Merkantilismus und den neueren deutschen Kameralismus des 18. Jahrhunderts zurück. Beide Politiken können als Vorläufer der modernen Nationalökonomie gelten, die erstmals die Eigenschaften der Bevölkerung problematisiert, die Perfektibilität des Menschen unterstellt und dieses Vorhaben gezielt unter ökonomischen und moralischen Kalkülen betreibt. Ihre Instrumente sind Buchführung, Policy-Wissenschaft und Statistik, ihre Grundprinzipien die Forcierung des Exports, eine günstige Handels- und die Erstellung einer „Menschenbilanz“, mit der eine quantitative und qualitative Relation zwischen Volksreichtum eines Territoriums und Wohlstand behauptet wird. Die neueren Kameralisten haben sich die Glückseligmachung der Untertanen durch die Mehrung des allgemeinen Wohlstandes vorgenommen (vgl. z.B. von Justi 1759), zu den dazu geeigneten Mitteln zählt bald auch öffentliche Erziehung.

4 Die Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) wurde 1995 noch unter der Ägide der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IAE) durchgeführt (vgl. Baumert u.a. 1997). Mittlerweile folgen regelmäßig weitere TIMSS-Studien, so dass aus „Third“ im Laufe der Jahre „Trends in“ geworden ist.

5 Vgl. die regelmäßige Bildungsberichterstattung der OECD „Education at a Glance“, www.oecd.org

reichen *input*-Steuerung die Wirkung der Investitionen auf den Zustand von Bildung und Wirtschaft weitgehend unkontrolliert und konnten unbefriedigende Ergebnisse von Erziehungsmaßnahmen mit immer neuen Forderungen nach weiterer, prinzipiell unbegrenzter Steigerung der einzusetzenden Mittel (kleine Klassen, mehr Lehrer, längere Schulzeit) beantwortet werden, so soll mit der Umstellung eine direkte Wirkungs- und Kostenkontrolle möglich werden: „By directly testing for knowledge and skills (...) the OECD/PISA examines the degree of preparedness of young people for adult life and, to some extent, the effectiveness of education systems“ (OECD 1999, S. 11).

Das Mittel, mit dem die OECD die nationalen Bildungspolitiken zu beeinflussen sucht, ist Kommunikation.⁶ Wiewohl von dem jetzt in den Vordergrund gerückten Indikator „Leseleistungen der Fünfzehnjährigen“ kaum auf den Zustand eines Schulsystems geschlossen werden kann und noch weniger Urteile über den Wirtschaftsstandort oder Prognosen für das Wirtschaftswachstum abzuleiten sind, wurde mit den PISA-Befunden in Deutschland entschlossen Krisenstimmung gemacht, die von missionarischen Bildungsjournalisten bis zum „Notstand“ überzeichnet wurde.⁷ Die Aufregung war Mittel zum Zweck. Die beiden PISA-Studien sind nur der Anfang, gleichsam eine medienwirksam inszenierte volkspädagogische und reformpolitische Vorübung.

Das „Programme for International Student Assessment“ der OECD ist langfristig angelegt, weitere Studien mit jeweils anderen Schwerpunkten sind in Vorbereitung. Das Programm zielt auf eine grundlegende Umstellung der Perspektive: Durch den Ländervergleich der Testwerte wird einerseits der internationale Wettbewerb nationaler Volkswirtschaften um Marktanteile und nationale Vorteile beschworen und es entsteht zugleich die Suggestion, die Differenzen der Schülerleistungen könnten dem jeweiligen nationalen Schulsystem, wenn nicht sogar der einzelnen Schule (vgl. die Rückrufaktion bei Watermann u.a. 2003, S. 92f.) zugerechnet und dort auch korrigiert werden. Auf diese Weise hat der Begriff „Schulleistung“ eine gezielte Bedeutungsverschiebung erfahren: weg von einer individualisierenden hin zu einer institutionellen Betrachtung der erbrachten Leistung. Es ist ein erster bleibender Effekt der PISA-Kampagne auf dem Weg zu einer Umsteuerung des Erziehungssystems, im Modus einer paradoxen

6 Im Gegensatz dazu steht etwa der World Trade Organisation (WTO) im Rahmen des General Agreement on Trade in Services (GATS), wozu auch Dienstleistungen im Bereich Erziehung und Bildung gehören, das Instrument bindender Vereinbarungen zur Verfügung (vgl. Lohmann 2002; Fritz/Scherrer 2002; Robertson u.a. 2002).

7 Bezeichnenderweise werden die *assessment*-Studien vor ihrer massenmedialen Präsentation, die sich am Muster von *marketing*-Ereignissen (etwa der Enthüllung von Rennwagen in der Formel Eins) orientiert, geheimgehalten und vor ihrer offiziellen Weitergabe an die Politik gar nicht mehr einer Überprüfung in der wissenschaftlichen Fachöffentlichkeit ausgesetzt (zur Veröffentlichungspraxis von PISA und der Indienstnahme von Forschung durch die Bildungsverwaltung vgl. Ingenkamp 2002).

Intervention mit *Schülerleistungen* zu argumentieren, aber *Schuleleistungen* zu thematisieren. Auch in der breiten politischen Öffentlichkeit steht nun die Leistungsfähigkeit der Schulen und der nationalen bzw. regionalen Schulsysteme zur Debatte. Mit den Vergleichen soll der Reformdruck weiter erhöht werden. Gefordert werden langfristige strategische Bildungsziele, deren Realisierung durch die Implementation neuer Steuerungselemente wie Bildungsstandards, fächerübergreifende Kerncurricula, regelmäßige Evaluationen etc. unterstützt werden soll – bildungspolitische Vorhaben, deren Einführung lange geplant, aber auf hinhaltenden Widerstand der Erziehungsorganisationen und ihrer Mitglieder gestoßen war.

Die im Medienzeitalter immer zu stellende Frage, wer an der Aufregung welches Interesse hat, kann beantwortet werden. Die Parallelen zu den Ereignissen von vor nunmehr genau fünfundvierzig Jahren, als nach dem „Sputnik-Schock“ von 1957, der die Öffentlichkeit der USA auf einem Höhepunkt des Kalten Krieges traf, mit einiger Verzögerung auch eine „deutsche Bildungskatastrophe“ ausgerufen wurde (Picht 1964), sind frappierend. Es war die Zeit einer ersten Hochkonjunktur der Bildungsökonomie, die einen Zusammenhang von Qualifikation des „Human-Kapitals“ und erwünschten Wirtschaftszielen, darunter die internationale Wettbewerbsfähigkeit, behauptet hatte. Ging es bei Gelegenheit des Sputniks in den USA darum, mit Milliarden-Programmen für die NASA, die Hochschulen und die Schulen eine vermeintliche Technologie-Lücke im Wettlauf mit der Sowjetunion zu schließen, wurde in Deutschland Pichts Alarmruf, der im internationalen Vergleich eine Abiturienten-Lücke beschwor, regierungsamtlich genutzt, um die aus demographischen Gründen ohnehin unvermeidliche Steigerung der Bildungsausgaben als tatkräftige „Bildungsoffensive“ zu deklarieren.⁸

Eine Differenz zwischen dem *Sputnik-Schock* von 1957 und dem *PISA-Event* vom Jahr 2000 besteht allerdings insofern, als der Sputnik für die USA *überraschend* am Himmel erschien und dieses Ereignis zunächst dort und dann erst in der OECD den Anlass lieferte, zusätzliche Bildungsinvestitionen anzumahnen, während PISA ein von der OECD selbst erzeugtes Kommunikationsereignis ist, das Gelegenheit und Begründung bieten soll, eine grundsätzliche Änderung der Politik einzuleiten. Unabhängig von den konkreten positiven oder negativen

8 Die Bildungsexpansion musste seinerzeit gegen die CDU-regierten Bundesländer durchgesetzt werden, die den bildungsökonomischen Versprechungen misstrauten und die Befürchtung hatten, dass ein überdimensionaler Mehraufwand im Bereich der Bildung bestenfalls eine geringfügige Steigerung des Bruttosozialprodukts bewirken würde. Dem hielt der damalige Berliner Schulsenator Löffler (SPD) in den Beratungen der Bund-Länder-Kommission (BLK) 1971 entgegen: Selbst wenn „keine planvollen, strukturellen Änderungen in den nächsten 15 Jahren erfolgten, würde gleichwohl der Anteil der Bildungsausgaben am Gesamthaushalt und am Bruttosozialprodukt [aus demographischen Gründen, FOR] so steigen, dass dem Laien einzureden wäre, wir hätten umfangreiche Reformen gemacht“ (BLK 1971).

Ergebnissen⁹ der PISA-Studie standen die Reformziele und die favorisierten Umsteuerungstechniken vorher fest. Ein weiterer Unterschied ist gravierender. Während der Alarmruf der „deutschen Bildungskatastrophe“ in den 1960er Jahren unter keynesianischen Vorzeichen eine Dekade der Expansion des öffentlichen Bildungssektors einleitete, die neben ökonomischen (Modernisierung) auch zunehmend Raum für gesellschaftspolitische Argumente (Chancengleichheit, Emanzipation) ließ,¹⁰ geht es nun unter den Vorzeichen einer allgemeinen Austeritätspolitik zuallererst darum, die traditionelle Bildungsdebatte mit ihren unlösbaren Zielkonflikten und Interessengegensätzen pragmatisch zu entpolitisieren und ökonomischen Argumenten wieder Vorrang vor einer Dominanz der Emanzipations-, Gleichheits- und Gerechtigkeitssemantik zu verschaffen. Die Organisationen des Erziehungssystems werden nüchtern als geldverbrauchende Einrichtungen ins Visier genommen. Eine besondere Herausforderung für Politik und Wirtschaft liegt darin, dass Forderungen nach mehr Geld im Bereich der Gesundheit und eben der Erziehung mit moralischen Argumenten Nachdruck verschafft werden kann. Die Interessengruppen sollen zur ökonomischen Vernunft gerufen, Erziehung als ein kostenintensiver Teil öffentlicher Dienstleistungen soll vornehmlich unter dem Kriterium ökonomischer Erträge beurteilt werden. So heißt es zur Erläuterung der neuen Philosophie in einem Bericht der Weltbank: „An orientation toward outcomes means that priorities in education are determined through economic analysis, standard setting, and measurement of attainment of standards“ (World Bank 1995, S. 94). Von solchen an ökonomischen Renditen (*rate of return*) orientierten Analysen habe man auszugehen, wenn künftig Bildungsziele formuliert und bildungspolitische Prioritäten gesetzt würden.

2 Auf dem Weg zu einer neuen Performanz-Kultur

Der besonders in Deutschland wohlinszenierte und medial orchestrierte „PISA-Schock“¹¹ soll Wirkung in ganz unterschiedlichen Bereichen der Erziehung, in

9 Auch wenn die Ergebnisse eines *rankings* positiv erscheinen, wie im Fall Kanada (oder jüngst die IGLU-Befunde, vgl. Bos u.a. 2003), lassen sich unbeeindruckt dennoch die allfälligen Reformforderungen nach mehr Marktorientierung und Effizienzsteigerung anschließen.

10 Bildungsexpansion bei Steigerung der Bildungsinvestitionen erlaubte es bis in die Mitte der 1970er Jahre, alle wünschbaren Ziele einer Reform gleichzeitig in einem Sowohl-als-auch ökonomischer wie emanzipatorischer Orientierung zu verfolgen.

11 „Nach dem PISA-Schock – Plädoyer für eine Bildungsreform“ lautet denn auch der Titel eines eilig zusammengestellten Buches, das vom Vorstandsvorsitzenden der Dresdner Bank und den Ministerpräsidenten von Niedersachsen und des Saarlandes direkt nach Erscheinen der Studie herausgegeben wurde und „42 prominenten und ausgewiesenen Kennern der Materie aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Publizistik“ Gelegenheit gab, bei der Kommentierung des „Bildungsnotstandes“ (!) (S. 11) die gesamte Palette der Wunschkommunikation zu präsentieren (vgl. Fahrholz u.a. 2002). Das Copyright des Sammelwerkes liegt außer beim Verlag bemerkenswerterweise auch bei der Dresdner Bank.

Schulen und Hochschulen, Forschung und Entwicklung zeigen. Gezielt wird gleichermaßen auf die Organisation der Schule, die Gestaltung des Unterrichts, die Ausrichtung der Erziehungswissenschaften und die Organisation der Lehrerbildung. Ob die Politik mit dem neuen Instrument der Kontextsteuerung wirksamer auf die sozialen Systeme durchgreifen kann, als dies bisherige Versuche mit *input*-Steuerung konnten, ob die hohe Erwartung der globalen Steuerbarkeit des *output* ganzer Funktionssysteme, der externen Kontrollierbarkeit komplexer Organisationen und der pädagogischen Machbarkeit individuellen Verhaltens aufgehen wird, kann mit Skepsis betrachtet werden, ist aber zuerst eine empirische Frage. Ob die nachhaltige Ökonomisierung und Technologisierung der Erziehung aus der Sicht des Gemeinwesens wie des Einzelnen wünschbar ist, muss eine Abschätzung der beabsichtigten und der unbeabsichtigten Folgen ergeben.

Wie ist die Umsteuerung des Erziehungssystems motiviert? „PISA ist Teil des Indikatorenprogramms der OECD, dessen Ziel es ist, den OECD-Mitgliedsstaaten vergleichende Daten über Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen“, heißt es lakonisch knapp und ohne weitere Erläuterung in der Einleitung zu der Studie des Deutschen PISA-Konsortiums (2001, S. 15). Dabei wäre die Aufklärung des politischen Kontextes, der Hintergründe und weitreichenden Ziele des Programms auch für das Publikum interessant, geht es der Bildungsadministration doch um die Neubestimmung der Funktion und der Arbeitsweisen, die der Erziehung in der modernen Gesellschaft zgedacht sind (vgl. Klausenitzer 2002a, b). Dass die deutschen PISA-Autoren den politischen Zusammenhang ihrer Studien unerörtert lassen, leistet einer Dekontextualisierung von Wissenschaft Vorschub, die mit einem Verlust an Selbstbeobachtung und Kritik bezahlt wird.

Das seit 1988 verfolgte Projekt „International Indicators and Evaluation of Education Systems“ (INES) bildet die Klammer zwischen den politisch-ökonomischen Zielen der OECD und der operativen Ebene, auf der den Mitgliedsländern zur Unterstützung der ökonomischen Zielvorgaben neue Bildungspolitiken nahegelegt werden, die im Kern auf eine Änderung der Steuerungs- und Finanzierungsmodi zielen (vgl. Klausenitzer 2002b). Primäres Ziel aller OECD-Initiativen ist die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit der nationalen Volkswirtschaften ihrer Mitgliedsstaaten, derzeit favorisierte Strategien sind eine deutliche Senkung der jeweiligen Staatsquote am Sozialprodukt und die Mobilisierung privater Initiative.

INES ist Teil eines längerfristig angelegten Projektes der Umstellung der Regierungstechniken¹² „in response to fundamental changes in economics and societies“ (OECD 1995, S. 3). Die dringlich wiederholte Forderung nach einem Rückbau des westeuropäischen Wohlfahrtsstaates, der die Tendenz entwickelt hat, zur Kompensation immer neuer individueller Lebensrisiken seiner Bürger scheinbar unbegrenzt zu expandieren, hat mit PISA nun endgültig auch das Bildungssystem erreicht. Ständig gesteigerte Bildungsansprüche und eine wachsende individuelle Bildungsnachfrage haben das Erziehungssystem in ein ungeplantes Wachstum mit immer längeren Schul- und Ausbildungsphasen und unkontrollierten Kosten¹³ getrieben. Beklagt wird eine funktionale Entkoppelung des Erziehungssystems und seiner Organisationen von der Wirtschaft, die aus differenzierungstheoretischer Perspektive (vgl. Luhmann 1984) nicht überraschen kann, gilt doch die Einsicht, dass Funktionssysteme, ihre Organisationen und die zugehörigen Interaktionen sich autonom nach eigenen Gesichtspunkten entwickeln, seit der Ablösung strukturfunktionalistischen Denkens als konstitutiv für die funktional differenzierte Gesellschaft. Nun tritt die OECD unter dem Beifall der Wirtschaft an, das Erziehungssystem mit neuen, sozialwissenschaftlich informierten Steuerungstechniken, die sich ‚Autonomie‘ als Steuerungselement nutzbar zu machen suchen, zu re-funktionalisieren und wieder stärker der ökonomischen Logik unterzuordnen.

Das Kosten-Nutzen-Verhältnis öffentlicher Erziehung rückt in den Vordergrund, wobei Nutzen eindimensional bezogen auf das ökonomische System definiert wird.¹⁴ Die unkontrollierte Kostenexplosion und die Erfahrung der quantitativen Nicht-Steuerbarkeit pädagogischer Organisationen – nicht die schwer zu definierende Qualität von Bildung und Erziehung, über die viel geklagt wird, aber bislang systematisch wenig bekannt ist – sind das auslösende Motiv, das nach der Wirtschaft auch die staatlichen Verwaltungen mit ins Boot dieser Umsteuerungsstrategie holt. Solange in dieser Koalition aus Wirtschaft und der Politik

12 Die OECD verwendet den Ausdruck *governance*, der das deutsche Wortfeld *regieren, verwalten, beherrschen, lenken und leiten* abdeckt.

13 Wo, wie in Deutschland, der Zugang zu höherer Bildung staatlich zwar für alle Bewerbungen im Prinzip „offengehalten“, die Kosten aber in einem „Doppelbeschluss“ der Ministerpräsidenten, Kultus- und Finanzminister im Jahre 1977 gedeckelt wurden, kam es zu einer vorhergesehenen Überfüllungskrise mit sich ständig verschlechternden Studienbedingungen in den sogenannten Massenfächern (vgl. Bultmann/Weitkamp 1997).

14 Das gilt auch für gesellschaftspolitische Ziele wie „soziale Integration“, „Verteilungsgerechtigkeit“, „Partizipation“ oder „Chancengleichheit“, die in den Papieren der OECD durchaus vorkommen – jeweils als Rahmenbedingungen für eine gedeihliche Entwicklung der Wirtschaft etwa durch Vermeidung von sozialen Spannungen oder Folgekosten für Maßnahmen der inneren Sicherheit oder der sozialen Vorsorge. Die Funktionalisierung der Bildung für ökonomische Zwecke hat dabei durchaus auch charmante Züge: In ein weiter gefasstes Konzept des Human-Kapitals werden als Erziehungsziele auch solche nicht messbaren Kompetenzen der Menschen eingeschlossen wie etwa die Fähigkeit, ein erfolgreiches Privatleben mit einer beruflichen Karriere verbinden zu können (vgl. OECD 2002, S. 118).

(noch) niemand wagt, öffentlich eine quantitative Einschränkung des Bildungsangebotes¹⁵ zu fordern, bleibt nur die Intervention auf der Kostenseite. Und solange in Deutschland der Ausweg politisch (noch) versperert ist, die Steuerfinanzierung der höheren Bildung zu reduzieren und stattdessen Gebühren für in Anspruch genommenen Bildungsleistungen zu erheben, muss man auf Effizienzsteigerung ausweichen.¹⁶ Effizienz ist die derzeitige Kompromissformel, die zwischen der Notwendigkeit der Kostenkontrolle, demokratischen Teilhabeansprüchen und den Erfordernissen der Wissensgesellschaft vermitteln soll. Das OECD-Indikatoren-Projekt will zur Effizienzsteigerung beitragen und auch im Bereich der Erziehung die Voraussetzung für die Etablierung einer „performance-oriented culture“ schaffen, die wiederum die Möglichkeit eröffnet, neue Formen der Kontextsteuerung einzuführen, mit denen das Wissensdefizit über die Wirkungen der Investitionen behoben und Qualität und Kosten in ein kontrolliertes Verhältnis gebracht werden sollen.

Was bedeutet „Performanz-orientierte Kultur“ und worin besteht die neue Regierungstechnik? Zumindest deklaratorisch verzichtet die Makro- oder Kontextsteuerung des Bildungssystems darauf, wie bisher mit bürokratischen Mitteln direkt auf der operativen Ebene der Erziehung und des Studiums (Mikrosteuerung) einzugreifen. Stattdessen soll die Regierung den Organisationen der Erziehung und Wissenschaft (finanzielle und rechtliche) Rahmenbedingungen und Ziele setzen, die Erwartungen der Politik, der Wirtschaft und anderer gesellschaftlicher Gruppen ausdrücken und das Handeln der Organisationsmitglieder und die Kriterien ihres Erfolgs oder Misserfolgs bestimmen werden. Damit die Organisationen des Erziehungssystems gezwungen werden können, sich auf derartige Erwartungen einzulassen, sollen sie auf zu schaffenden (Quasi-) Märkten in Konkurrenz zueinander gesetzt werden: Sie sollen um Ressourcen und um Klienten konkurrieren. Künftig sollen für den Pflichtschulbereich realistische und operationalisierbare (Produktions-)Ziele vereinbart und kontinuierlich mit den tatsächlich erreichten Ergebnissen verglichen werden. Mit den Instrumenten *performance agreements*, *performance measurement* und *programme evaluation* soll so eine grundlegende institutionelle Erneuerung des gesamten Bildungssystems unter dem Gesichtspunkt erhöhter Rationalität und ökonomischer Effizienz bewirkt und perspektivisch eine (Teil-)Privatisierung der höheren Erziehung vorbereitet werden.

Spezifisch für die deutsche Diskussion ist das semantische Vexierspiel mit dem Begriff „Autonomie“, der in der Verbindung mit den Begriffen Individuum,

15 Die in Deutschland diskutierte Verkürzung der Schulzeit auf 12 Schuljahre oder die Einführung von Kurzstudiengängen (Bachelor) sind verschämte Versuche, „Überbildung“ abzubauen – ganz gegenläufig zu dem sonst bevorzugten Topos vom „Rohstoff Wissen“ als Produktivkraft.

16 Als weitere Option bleibt die Erschließung privater Mittel (sponsoring, fundraising), eine Strategie, die in Deutschland keine Tradition hat und erst mühsam durch copying amerikanischer Traditionen (z.B. alumni) entwickelt werden muss.

Bildung und Emanzipation zum Kernbestand der neu-humanistischen Pädagogik gehört, zugleich aber auch in der kritischen Theorie wie in der neueren Organisations- und der Systemtheorie prominent vorkommt. Abgelöst von seinen theoretischen Wurzeln erfährt er in der politischen Umgangssprache der neuen Steuerungstechnik eine Bedeutungsverschiebung in mindestens vier Hinsichten. Unausgesprochenes Motiv der neuen Steuerungstechnik ist die Funktionalisierung der Erziehung durch (1) die Überwindung der *Autonomie* (evolutionstheoretisch verstanden: der Autopoiesis) des Erziehungssystems, das durch Makro-Steuerung über Recht und Geld politisch formiert und auf ökonomische Zwecke ausgerichtet werden soll. Die den Organisationen des Erziehungssystems von der Politik mit den vorgegebenen Rahmenbedingungen und den bereitgestellten Ressourcen von außen gesetzten Ziele müssen dann von den Schulen und Hochschulen (2) nach eigenen Gesichtspunkten, *autonom* nur noch in der Wahl der Mittel (einschließlich Personal- und Budgetfreiheit), erreicht werden. An die Stelle von bürokratischen Erlassen und Genehmigungsprozeduren (Mikro-Steuerung) treten „Verträge“ (Schulprofile, Hochschul- bzw. Qualitätspakt) zwischen der Steuerungs- und der operativen Ebene, die ihre Legitimation durch wechselseitige Selbstverpflichtung¹⁷ erlangen. Die Organisationen wiederholen im Inneren diesen Steuerungsmechanismus, indem sie ihren Untergliederungen bis zu den einzelnen Mitgliedern Ziele vorgeben, die diese (3), wiederum *autonom* in der zeitlichen und räumlichen Organisation ihrer Arbeit, im vorgegebenen Rahmen durch Selbstverpflichtung und (Selbst-)Evaluation realisieren müssen. Die *Autonomie* der Organisationen und ihrer Mitglieder besteht in der gewachsenen Dispositionsfreiheit, die auferlegten Pflichten selbstgesteuert einzuhalten. *Autonom* sind in dieser Anordnung schließlich (4) die „Konsumenten“ der sozialen Dienstleistungen im Gesundheitswesen, in Erziehung oder Kultur, die durch ihre Wahl (*choice*) auf simulierten Märkten bestimmen, zu welchem „Preis“ die vorgegebenen Angebote abgenommen werden.

Die Einführung der neuen (Steuerungs-)Instrumente, die den Organisationen gezeigt werden, ist mehr als eine Reform: Sie ist der Versuch einer Umstellung der Staatsräson. Die neue Regierungstechnik kehrt das bisherige, seit zweihundert Jahren eingespielte Verhältnis von Staat und Ökonomie um: „Anders als in der klassisch-liberalen Rationalität definiert und überwacht der Staat nicht länger die Marktfreiheit, sondern der Markt wird selbst zum organisierenden und regulierenden Prinzip des Staates“, wie Lemke u.a. (2000, S. 15) bemerkt haben. Künftig sollen alle staatlichen Dienste, auch in den Bereichen Erziehung und Wissenschaft, nicht mehr zentral-bürokratisch, sondern dezentral-marktwirtschaftlich gesteuert und nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten der Effizienz geführt werden. Die neo-liberal gewendete Politik soll sich selbst und alle

17 Da Regierungen, die an Legislaturperioden gebunden sind, aber immer unter „Parlamentsvorbehalt“ agieren, ist die Selbstverpflichtung auf dieser Seite u.U. nicht allzu viel wert.

ihre Organisationen wie ein Unternehmen verstehen und sich angesichts der Herausforderungen der Weltgesellschaft „neu aufstellen“.

Die neue Leitdisziplin der OECD auch für die Organisation der Erziehung ist weniger die auf die Gesamtentwicklung bedachte Volks- als vielmehr die partikularistische Betriebswirtschaft mit ihren *management*-Lehren.¹⁸ *Controlling, benchmarking, monitoring*, Konzentration auf das Kerngeschäft, Vernetzung, Synergien, Projekt bzw. *quality management* etc. lauten die Trendbegriffe, die adaptiert wurden, um auch die Organisationen der Erziehung und der Wissenschaft betriebswirtschaftlich zuzurichten. In Schulen und Hochschulen, die nach der Kirche zu den ältesten Institutionen der Gesellschaft zählen, wird mit Konzepten der Unternehmensführung experimentiert, die auf eine Planung nach Marktlage eingerichtet sind und Firmen kurzfristig durch Schließung von Produktionsanlagen oder Neuaufbau den aktuellen Gegebenheiten und ihrer Deutung anpassen; Schulen und Hochschulen werden als Betriebe aufgefasst, die das Produkt „Bildung/Qualifikation/Kompetenz“ wie einen „Markenartikel“ (Abschlüsse) produzieren und damit auf dem Bildungsmarkt um Kunden konkurrieren.

3 Implementations- und Performanzprobleme der Reformer

Von der Frage nach der Stimmigkeit und Wünschbarkeit des OECD-Programms der Ökonomisierung und Technologisierung der Erziehung ist das Problem seiner Implementation zu unterscheiden. Der Erfolgsnachweis der neuen Managementtechniken und der Strategie der laufenden Performanz-Kontrolle steht selbst in der Wirtschaft sowohl bezogen auf die Frage der Effektivität wie auf die Frage der Effizienz noch aus. Übersteigerte Heilserwartungen und in deren Gefolge Scharlatanerie haben bereits internen Spott provoziert und zu Revisionen genötigt (vgl. Malik 2000; Ertel 2003). Viele der Versprechungen der *consultants* sind, manchmal nach leidvollen Erfahrungen, als Moden und Mythen erkannt worden. In den Chefetagen der Wirtschaft hat man sich früh gegen Marktfundamentalismus gewandt und realisiert, dass nicht alle Probleme vom Markt und durch marktkonformes Verhalten zu erledigen sind (vgl. Soros 2001). Wie alle komplexen Systeme, die auf individueller Entscheidungsfreiheit einer Vielzahl eigensinniger Entscheider beruhen, kann der Markt (wie auch die Demokratie) Ergebnisse hervorbringen, die keiner gewollt hat. Um aber vorab normativ festgelegte Ziele zu erreichen, die jenseits von Preisbildungen liegen, ist der Markt, d.h. „Steuerung durch Nicht-Steuerung“ (Niklas Luhmann), jedenfalls ungeeignet – dort ist der Effekt von kontingenten Entscheidungen immer nur im Nachhinein festzustellen und kausal nicht zuzurechnen.

18 „Betriebswirtschaft“ wird im englischsprachigen Raum mit „*management studies*“ übersetzt.

Auch die ersten, noch unsystematischen Erfahrungen mit den neuen Steuerungsinstrumenten im deutschen Bildungs- und Wissenschaftsbereich sind nicht besonders ermutigend. Ohne die ambivalenten Erfahrungen aus der Wirtschaft aufzunehmen oder auch nur die Resultate von einzelnen markt- und betriebswirtschaftlichen Experimenten im Bildungsbereich abzuwarten,¹⁹ wird die Transformation des Erziehungssystems in ein Regime ökonomischer Rationalität in prästablierter Harmonie von Medien, Wirtschaft und Politik auf allen Entscheidungsebenen gleichwohl mehr oder minder hastig und ohne Rücksicht auf die jeweiligen nationalen und lokalen Besonderheiten und Traditionen vorangetrieben. Für Behutsamkeit und Sorgfalt scheint bei der Finanznot des Staates keine Zeit; der Zwang, alles gleichzeitig zu verändern, ist ein zentraler Mechanismus der Durchsetzung der Reform, eine Form des Umgangs mit Ungewissheit, die an die Stelle rationaler Verfahren und legitimierter Gremien die Durchsetzungsmacht oligarchisch bestimmter Funktionseliten setzt. Schulen und Universitäten werden ‚entdemokratisiert‘, um ihnen eilfertig ein Management ohne Manager aufzunötigen. Das Zerschlagen von Entscheidungsstrukturen und zu Entscheidungen legitimierten Gremien geht rasch, vor dem Neuaufbau funktionierender Institutionen in Schule und Hochschule stehen die „Mühen der Ebene“, mit denen nervöse Betriebswirte und schnell wechselnde *consultants* keine Erfahrung haben. Den Schaden abgerissener Einrichtungen und verprellter Motivation werden nicht die heutigen *stakeholder*, sondern unter ungünstigen Umständen die nachkommenden Generationen von Schülern und Studenten zu tragen haben.

Implementationsprobleme werden auch von den Reformern gesehen, wenn diese indirekte, ergebnisorientierte Form der Steuerung, die ursprünglich in der Wirtschaft entwickelt worden ist, auch auf gesellschaftliche, rechtlich geregelte Aufgaben ausgedehnt werden soll, deren Lösung bislang Professionen gerade deshalb übertragen wurde, weil sie nicht *technisch* erledigt und ihre Bewältigung nicht *wirtschaftlich* bewertet werden konnten. Immer wieder überrascht jedoch die situativ indifferente Subsumtionslogik und der neo-liberale Dogmatismus der herbeigerufenen Unternehmensberatungsfirmen, die auftragsgemäß eine Re-Deskription der Probleme anfertigen, die sich möglichst weit von den Selbstbeschreibungen der Organisation unterscheiden soll. Irritierenderweise stehen die Lösungen der *consultants* vor jeder Analyse der unbezweifelbaren Probleme der Organisation von Erziehung, Gesundheit, Gerechtigkeit und Wissenschaft immer schon fest: Markt, Wettbewerb, Zentralisierung oder De-Zentralisierung, Budgetierung, *Quality Management* etc., die mehr oder weniger

19 Der Dissemination der neuen Steuerungstechnik durch Ansteckung ließe sich die Erwartung entgegensetzen, „governments looking carefully at the *results* of each other's experience“, also auch den negativen Implementationserfahrungen, bevor die Politiken „eins zu eins“ initiiert werden (Levin 1998, S. 136). Erste Studien zu den Effekten der neuen Steuerungstechniken liegen aus dem anglo-amerikanischen Raum vor, vgl. Gewirtz u.a. 1995; Whitty u.a. 1998.

mechanisch auf Krankenhäuser, Gerichte, Schulen wie Universitäten, Fakultäten wie Bibliotheken, Institute und Studiengänge übertragen werden sollen.

Ein zentrales Instrument ihrer Ratschläge ist die Aufforderung, eine *vision* und eine *mission* zu formulieren. Ohne solche kommunitären Selbstverpflichtungen kommen modern geführte Unternehmen offenbar nicht mehr aus, wenn es darum geht, die vergemeinschaftete Belegschaft von Lehrern und Schülern, Professoren und Studenten quasi-religiös für die neue Performanz-Kultur zu enthusiasmieren. Die Prosa der so entstandenen Hochschul-Entwicklungspläne oder Schul-Programme²⁰ ist beeindruckend, organisationstheoretische Heiterkeit will angesichts der Realität der bereits geschaffenen schul- und hochschulrechtlichen Grundlagen allerdings nicht recht aufkommen. Konsequenz der Marktorientierung ist die Ausstaffierung der alten ministeriellen und universitären Pressestellen mit Marketingexperten, sichtbares Ergebnis sind aufwändig gestaltete Hochglanzbroschüren und *homepages* nach dem Vorbild der Reklame für Luxushotels, die einstweilen die fortbestehenden Funktionsprobleme der Organisationen durch *public relations* behoben haben.

4 Die Ökonomisierung und Technologisierung der Erziehung

Komplementär zur Ökonomisierung der Organisationen der Erziehung wird die Technologisierung der Erziehung betrieben, die – wie die Orientierung an der Bildungsökonomie – ebenfalls zuletzt in großem Stil in den 1970er Jahren versucht wurde und seinerzeit ebenso kläglich gescheitert war. Das Scheitern ist in der Technologiedebatte in der Erziehungswissenschaft aufgearbeitet worden (vgl. Luhmann/Schorr 1979; Benner 1979a, b; zuletzt Tenorth 1999), die ein strukturelles Technologiedefizit festgestellt und zu dessen Kompensation auf Quasi-Technologien, Organisation und Profession als Ermöglichungsformen von Erziehung gesetzt hatte. Die Annahme von Kausalität im Verhältnis von Erziehung und Wirtschaft wie im Verhältnis von Erzieher und Zögling ist in der Erziehungswissenschaft längst problematisiert worden. Auf Kausalitätsannahmen gegründete technische Machbarkeitserwartungen und die Behauptung der Steuerungsfähigkeit sind aber als Medien der pädagogischen wie der politischen Kommunikation unverzichtbar. Ein prominenter Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft ist die Handhabung dieser Paradoxie geworden.

Operationalisiert wird das Ziel ökonomischer Verwertbarkeit und technischer Machbarkeit von Erziehung dieses Mal nicht durch den Versuch einer umfassenden Revision des Curriculums, sondern über das bescheidene Konzept der *Kompetenz*, dem man seine angelsächsische Herkunft aus dem Pragmatismus und

20 Einen ersten Eindruck kann man sich auf den *homepages* der deutschen Universitäten und mit der Suchmaschine Google im *www* unter dem Stichwort „Schulprofil“ verschaffen.

der Kognitionspsychologie ansieht und das hierzulande den tradierten, an kulturelle Inhalte und ein humanistisches Menschenbild gebundenen Bildungsbegriff ablösen soll (vgl. Benner 2002; Messner 2002; Fuchs 2003). „PISA beansprucht, Basiskompetenzen zu erfassen, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 29). Das Konzept, auf das sich das mit Experten aus 32 Staaten besetzte PISA-Konsortium²¹ geeinigt hat, um bei so verschiedenen Schulsystemen und curricularen Traditionen überhaupt etwas vergleichen zu können, hat außer der Vergleichbarkeit auch den Vorteil der Operationalisierungs- und Messbarkeit. Im Medium national durchaus unterschiedlicher curricularer Inhalte soll es künftig in den Schulen vordringlich darum gehen, *cross-curricular* in geeigneten *environments* „das Lernen zu lernen“ und darüber einen gestuften Kompetenzaufbau zu ermöglichen, der vereinbarte Bildungsmindeststandards abdeckt, die als von PISA nun in den Fokus gerückte *literacy* definiert sind. Anders als bei „reproduzierbarem Faktenwissen“ handelt es sich „beim selbstregulierten Lernen ... dagegen um komplexe *Handlungskompetenzen* (Herv. i. O.), die auf dem Zusammenspiel kognitiver, motivationaler und emotionaler Komponenten beruhen“ (ebd., S. 22). Kompetenzen werden „domänenspezifisch“ und „gestuft“ gedacht, was mehrere Vorteile bieten soll, darunter die Dosierbarkeit der Anforderungen an die Lerner und die „kriteriumsorientierte Interpretation von Testergebnissen“ (Klieme 2003, S. 58ff.).

Auf der operativen Ebene wird so ein bildungstechnisches Problem (messbare *literacy*) über (Mindest-)Standards und daran ausgerichteten Tests²² konstruiert, zu dessen kontrollierbarer Lösung die (Bildungs-)Politik und die (Schul-)Praxis dann antreten können. Mittelfristig werden mit solchen Performanz-Indikatoren und Mindeststandards, die von den Pflichtschulen erreicht werden müssen (vgl. Klieme 2003), die kontinuierliche und gezielte Vermessung der Bildungslandschaft und daran anschließend ein kontinuierliches Qualitätsmanagement im Bildungssystem vorbereitet (vgl. Henry u.a. 2001). An den durch Tests ermittelten Erfolgen lassen sich – wiederum kriterienbasiert – bildungspolitische Entscheidungen z.B. der Mittelallokation in Zukunft ausrichten und begründen.

Ökonomisierung und die Technologisierung der Erziehung sind begleitet von einer Ent-Politisierung der Bildungspolitik. Kompetenz wird als vermittelndes

21 Der Begriff „Konsortium“ war im Wissenschaftsbetrieb bislang ungebräuchlich, liegt aber im Trend der Ökonomisierung aller Lebensbereiche, also auch der Wissenschaft. Laut Duden (1990) bezeichnet er einen vorübergehenden, losen „Zweckverband von Geschäftsleuten oder Unternehmen zur Durchführung von Geschäften, die mit großem Kapitaleinsatz und hohem Risiko verbunden sind.“

22 Diese werden konsequent geheimgehalten, was nicht nur lizenzrechtliche Gründe hat, sondern auch vermeiden soll, dass die Testaufgaben mechanisch trainiert werden können. Auf diese Weise wird jedoch die wissenschaftliche Öffentlichkeit an einer Reliabilitätsdiskussion gehindert.

Scharnier gedacht zwischen wünschbaren Bildungszielen, die weiter (lokal-)politisch zu bestimmen wären, und konkreten Aufgabenstellungen und Anforderungen, die vom Einzelnen auf dem Weg dahin als notwendige Voraussetzung für alles andere zu bewältigen sind. Darin liegt eine gewisse Offenheit des Programms, zugleich aber auch eine Beschränkung der Kommunikation. Die mühsame, unter Bedingungen der Knappheit noch erschwerte weltanschauliche Verständigung in der Gesellschaft über die Ziele der Bildung soll ersetzt werden durch ein leicht einsichtiges, aber *inhaltlich* scheinbar zielloses System der Mindeststandards und Basiskompetenzen und eines lokalen *contract managements*. Das Kompetenzkonzept wie das zugeordnete Qualitätsmanagement sind offen für beliebige Inhalte/Ziele (Produkte), ihre ersten Qualitätsmerkmale sind aber in jedem Fall methodisch-technische Effizienz und Effektivität (vgl. Klausenitzer 2002b). Das stiftet Einheit auch zwischen bildungspolitischen Kontrahenten, die sich zumindest auf die Steuerungstechnik verständigen können.²³

Politische Diskussionen über Bildungsziele oder -ideale werden mittlerweile sogar schon auf öffentlichen Foren und in Talkshows vermieden. Vor der Öffentlichkeit verborgen geht es in diplomatischen Auseinandersetzungen unter den OECD-Bildungsexperten um kleinformatige Fragen, etwa darum, wie die in den *assessments* verwendeten Indikatoren gebildet und operationalisiert werden und wer entscheidet, was schließlich beobachtet, gemessen, verglichen und – vor allem – veröffentlicht werden darf. Es sind Entscheidungen über die politisch kontrollierte Produktion von Informationen, die nicht in erster Linie bildungstheoretisch begründet, sondern durch staatlich-administrative Macht und politische Interessen der Mitgliedsländer und ihrer Regierungen zirkulär beeinflusst werden und selbst Teil der diskursiven Ordnung, der darauf errichteten Bildungspolitik und der zugehörigen Steuerungstechniken sind.

Im Gegensatz zu Reformbewegungen der 1920er Jahre, die neue *Lebensphilosophie* begründete Maßstäbe zu setzen suchten, im Gegensatz auch zu den 1970er Jahren, als auf der politischen Bühne um ganz unterschiedliche Ziele wie technisch-wissenschaftliche Modernisierung der Gesellschaft, Gleichstellung der Klassen, Rassen und Geschlechter und Emanzipation des Individuums gerungen wurde, handelt es sich diese Mal um eine lupenrein *expertokratische* Revolution, die das System der politischen Steuerung veränderten Umweltbedingungen anzupassen sucht und dabei von vornherein auf jegliche philosophische Begründung oder Emanzipationssemantik verzichtet. Die neuen Steuerungs- und (Qualitäts-)Kontrollmechanismen sollen pragmatisch allein im allgemeinen Interesse der Prosperität der Wirtschaft und der Handlungsfähigkeit des politischen Sys-

23 Nur wenn auf der Ebene von Erziehungstechniken die Voraussetzungen zur Bewältigung kleinschrittig konzipierter Aufgaben und altersangemessener Anforderungen gegeben seien, könnten nach Auffassung der PISA-Autoren weiterreichende Bildungsziele, auch solche, die dem traditionellen Bildungskanon angehören, überhaupt angestrebt werden (vgl. Klieme 2003).

tems installiert werden. So wie in der Wirtschaft mit den gleichen Management-Techniken sowohl Autos wie Bücher, Computer wie Hemden produziert werden, sollen auch in der staatlichen Politik mit der neuen Regierungstechnik, die unterschiedslos von allen Parteien des politischen Spektrums aufgegriffen wird, Ziele aller Art realisiert werden können – nur effizienter und effektiver als zuvor.

5 Kausalitätsmythen in der Erziehung

Bei aller Skepsis gegenüber den empirischen Leistungen der verschiedenen nationalen und regionalen Erziehungssysteme drückt sich in der von der OECD, der Weltbank wie der EU als regionaler Transformationsagentur (vgl. Lawn/Lingard 2002) verfolgten Strategie des Umbaus des Erziehungssystems ein in Politik und Wirtschaft offenbar unangefochtener Glaube an die Möglichkeit aus, öffentliche Erziehung für ökonomische Zwecke zu instrumentalisieren. Die Strategien der Ökonomisierung und der Technologisierung beruhen auf starken Kausalitätsannahmen. Staat und Wirtschaft sehen in der Erziehung ein zwar dringend zu optimierendes, aber grundsätzlich funktionales Instrument, wenn nur die Organisationen der Erziehung effektiv gesteuert und Individuen zuverlässig formiert werden können.

Den nationalen Erziehungswissenschaften ist in der Strategie der OECD die umfangreiche Aufgabe zugeordnet, das Wissen bereitzustellen, das zur Steuerung des Erziehungssystems, im Produktionsprozess der Erziehung und zur Kontrolle der Resultate gebraucht wird. Mit dem Umbau der Hochschulen in Deutschland soll sich auch die deutsche Erziehungswissenschaft in ihrer Sondergestalt europäischen Standards annähern und sich dem großen Ziel der Steigerung der Effizienz in der Erziehung in der künftigen Performanzkultur unterordnen. Wie hier die Fronten verlaufen, beschreibt der Hamburger Staatsrat Lange, der maßgeblich auf die Entscheidung der KMK hingewirkt hatte, dass Deutschland sich an PISA und den Folgen beteiligen sollte:

„Zwar ist die Wendung der Erziehungswissenschaften zu einer (auch) empirisch-sozialwissenschaftlichen Orientierung seit langem verkündet, insgesamt aber noch kaum vollzogen. Die Frontlinie der Auseinandersetzung um Eignung und Nebenwirkungen der Instrumente verläuft deshalb heute bemerkenswerterweise nicht zwischen ‚A-Ländern‘ (SPD-regiert) und ‚B-Ländern‘ (CDU-regiert), sondern quer durch die Profession selbst. Insofern geht es nicht um die empirische Wende in der Bildungspolitik, sondern noch immer auch um die empirische Wende der pädagogischen Wissenschaften. Das Bemühen, Folgerungen daraus zu ziehen, stößt freilich auch auf die Schwierigkeit, dass die erziehungswissenschaftlichen Fakultäten vielfach nicht über die Stellen (Lehrstühle, Institute) verfügen, die sich kompetent mit den

quantitativen Methoden empirischer Forschung befassen könnten“ (Lange 1999, S. 152).

Wo die Umorientierung (Profil- bzw. Schwerpunktbildung) auf die dazu erforderliche empirische Bildungsforschung, auf Bildungsökonomie und Bildungsmanagement von den Universitäten nicht sogleich „als Chance wahrgenommen“ wird und „autonom“ geschieht, was geschehen soll, wird ganz konventionell von außen interveniert, etwa indem „Evaluation“ als Gelegenheit zur Umsteuerung genutzt und/oder ungeniert auf Berufungsverfahren eingewirkt wird, oder es wird gleich der Aufbau ganz neuer, finalisierter Organisationsstrukturen betrieben.²⁴

Die neue Regierungstechnik der Performanz-Kontrolle ist in hohem Maße auf kontinuierliche Informationen (*monitoring*) und auf eine solide Wissensbasis angewiesen, die der Begründung, Begleitung und Evaluation der Erziehungsvorgänge dienen müssen, um (Investitions-)Entscheidungen treffen und Ergebnisse bewerten zu können. Das Management braucht erstens ständig erneuerte Informationen über die Effekte der Erziehung, ihre Kosten und ihre Resultate. Es erwartet zweitens Wissen über die Möglichkeiten und Techniken, mit denen auf der operativen Ebene die „Erziehungsprodukte“ zu verbessern und die gesetzten Ziele effektiv zu erreichen sind. Auf der Mikroebene der einzelnen Handlung im Unterricht soll weiter und intensiver als bisher nach „Wenn-dann-Gesetzen“ oder „Weg-Wissen“ gesucht werden, das dem einzelnen Lehrer als Werkzeug in die Hand gegeben werden könne; auf der Makro-Ebene der Steuerung von Bildungssystemen geht es den Bildungsmanagern um die Absicherung von Investitionsentscheidungen, um die wissenschaftlich begründete Formulierung von Politiken und Programmen und um die Kontrolle ihrer Wirkungen (vgl. Weiler 2002). Im ersten Fall richten sich die Erwartungen an die empirische Bildungsforschung in der Tradition der verfeinerten Lehr-Lern-Forschung, im zweiten Fall an die revidierte Bildungsökonomie. Beide Teildisziplinen, die schon nach der Kriseninszenierung in den 1970er Jahren eine kurze Konjunktur hatten, erleben derzeit nach dem PISA-Schock wieder eine plötzlich gesteigerte Nachfrage nach Expertise, der sie weder strukturell noch personell gewachsen zu sein scheinen.

Die OECD-Bildungspolitikern wissen genau, was sie wollen und was sie nicht brauchen können. Sie erwarten – genauso wie die Gesundheitspolitik oder die Energiepolitik – belastbare, d.h. auf mechanische Kausalität reduzierte Befunde, in diesem Fall über den Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen in der

24 Nach der Neu-Orientierung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB) in Berlin, des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel, des Instituts für Berufsbildung (IBB) in Berlin und der Umwandlung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt/M. in eine (forschungsgestützte) Service-Einrichtung zur Durchführung der PISA-Folgeuntersuchungen soll nun auch die Hochschulforschung und mit ihr die Lehrerbildung nach dem gleichen Muster – Evaluation, Neu-Berufungen – neu formiert werden.

Erziehung und im Verhältnis von Erziehung und Wirtschaft. Was sie nicht brauchen können, ist eine Problematisierung der Handlungsprämissen und eine ‚Verkomplizierung‘ der Sachverhalte. Andere, bislang favorisierte Vorhaben der Pädagogik und der sich gerade ausdifferenzierenden Erziehungswissenschaft, die sich an disziplinär generierten Fragen zum Verhältnis von Natur und Kultur, Individuum und Gesellschaft, Einheit und Differenz, Anerkennung und Gerechtigkeit, Absicht und Wirkung, Wissen und Können, Organisation und Profession orientieren, gelten nur dann als erhaltens- und förderungswürdig, wenn sie den Nachweis ihrer Nützlichkeit für die Schul- und Unterrichtspraxis und die Lehrerbildung führen können – oder sie laufen aus.

Solche Erwartungen sind bislang von allen Erziehungswissenschaften notorisch enttäuscht worden. Auch der Aussagewert der ersten PISA-Studien ist, sowohl bezogen auf die Beurteilung der Leistungen des Systems und der Optimierung seiner Steuerung als auch bezogen auf die operative Ebene des Unterrichts und seiner Verbesserung – gerade auch in der Selbsteinschätzung der Autoren – eher begrenzt. Es fehlt an Erkenntnissen über Kausalitäten in allen wichtigen Dimensionen: Weder weiß man etwas Zuverlässiges über den Zusammenhang von Schülerleistungen und individuellen Inklusionschancen oder Karriereverläufen in der Wirtschaft oder den Professionen; das Gleiche gilt für den Zusammenhang von Schülerleistungen und ökonomischer Prosperität oder Wachstum; und belastbares Wissen darüber, *wie* gewünschte Lernziele zuverlässig realisiert bzw. *wie* die definierten Kompetenzen durch reproduzierbare Techniken gezielt erzeugt werden, fehlt auf der ganzen Linie.

Weil es sich bei dem inter- wie dem intra-nationalen Länder-*ranking* der Schülerleistungen allenfalls um *korrelative*, auf Stichproben beruhende Aussagen über die Beziehungen einer unübersichtlichen Zahl von abhängigen und unabhängigen, in ihrem Verhältnis längst nicht abgeklärten Variablen handelt, hüteten die (deutschen) PISA-Autoren sich konsequent, aus ihren Befunden *kausale* Aussagen zu machen oder gar Empfehlungen für bildungspolitische Reformen abzuleiten. Mit ihrer Zurückhaltung trafen sie jedoch nicht die Erwartungen der Auftraggeber und der auf Kausalität fixierten Öffentlichkeit. Klagen Sozialwissenschaftler sonst regelmäßig darüber, dass ihre Ergebnisse in Politik und Praxis nicht zur Kenntnis genommen werden, so ist die wissensverwendungstheoretische Pointe von PISA offenbar, dass die Autoren sich umgekehrt vor der Rezeptionsbereitschaft der interessierten Öffentlichkeit, der Massenmedien, der Politik, des Schulestablishments und wohl auch der Schulen kaum retten konnten. Angesichts des behaupteten „Desasters“ bei den Fünfzehnjährigen gab es geradezu eine Gier nach monokausaler Erklärung. Die von ihnen selbst strategisch erzeugte große Erwartung an die Studien hat dazu geführt, dass das enttäuschte Publikum versucht war, die von den Befunden nahegelegten Suggestionen wie ein Orakel als Gelegenheit zu nutzen, aus dem die jeweils bevorzug-

ten, je schon erhobenen Reformforderungen herausgelesen wurden (vgl. die Beiträge in Fahrholz u.a. 2002).

Unter dem öffentlichen Erwartungsdruck hatten die PISA-Autoren alle Hände voll zu tun, die bildungspolitische Bedeutung ihrer Befunde in vielen Interviews, Vorträgen, Kommentaren und Artikeln zu relativieren. PISA sei nicht mehr als ein Anfang für weitere notwendige Untersuchungen und liefere, so ihre Einschränkung, allenfalls Basisinformationen. Das ist nicht nur politischer Opportunismus, der es sich mit niemandem in dem komplizierten Geflecht der Kultusministerkonferenz verderben will, sondern auch ein Gebot methodologischer Redlichkeit. Auch die OECD schreibt bescheiden:

„PISA cannot, on its own, provide clear-cut answers ... However, one of the great advantages of cross-national studies is that they can show countries their areas of relative strength and weakness, and stimulate debate about current policies and practices“ (OECD 2002, S. 57).

Über kontroverse Debatten zu ohnehin laufenden Vorhaben ist man in Deutschland bisher auch nicht hinausgekommen. Die stimulierenden Informationen wurden von Journalisten und Politikern ausgiebig als Diskussionsstoff in Talkshows oder Dossiers mit latent nationalistischen und offen regionalistischen und parteipolitischen Konnotationen ausgewalzt. Auch Schulleitern und Lehrerinnen werde, so die vor Enttäuschungen warnenden PISA-Autoren, mit dem versprochenen Schul-Feedback der Daten kein wirksamer Hebel zur Schulinnovation geboten, sondern „bestenfalls Anregungen für ein professionelles Gespräch über Schule und Unterricht“ (Herv. i. O.), und auch das nur unter günstigen Bedingungen! (vgl. Watermann u.a. 2003, S. 98). Man ist versucht, den alten Pädagogen-Scherz herbeizuzitieren: „Gut, dass wir mal darüber gesprochen haben“.

6 Neue Gelegenheiten zur Finalisierung der Erziehungswissenschaft

Wenn sich auch nichts Eindeutiges aus den Befunden ableiten lässt, so hat PISA bislang zwar nicht die Schulen oder gar den Unterricht, wohl aber die Forschungslandschaft verändert. Das PISA-Konsortium hat verstanden, strategisch klug aus der eigenen Schwäche eine Stärke zu machen. Die Studie könne eben nur ein Anfang sein und die Tür zu einer ganzen Serie von schul- und unterrichtsbezogenen Forschungsvorhaben aufstoßen. Nach PISA geht es jetzt in der Bildungsforschung darum, jene Kausalitätslücke zu schließen, welche die TIMSS- und die PISA-Studien sichtbar gemacht haben. Geöffnet wurde ein Fenster des Nicht-Wissens (vgl. Kade 2003; Keiner 2003), das nach weiterer Forschung verlangt. Wissensmängel über die Wirkungszusammenhänge zwischen Lehren und

Lernen, Lernresultaten und ökonomischen Zielsetzungen werden als Defizite der Modellbildung und vor allem als ein Mangel an empirischer Forschung behandelt. Das Versprechen künftiger Forschungsergebnisse und ihrer technischen Verwertbarkeit wird von Bildungspolitikern gerne geglaubt, deren Steuerungsnot und Kontrollphantasien auf belastbares Kausalwissen angewiesen sind. Aus der Sicht der Forscher ist diese Konstellation – man ist geneigt, von einer Koalition zu sprechen – ein zuverlässiges Finanzierungsbeschaffungsprogramm.

Ein Diskurs-Ereignis, als das die Veröffentlichung der PISA-Studien und der darum erzeugte Medienwirbel gedacht war, erzeugt Resonanz in den verschiedenen sozialen Systemen der Gesellschaft dann, und nur dann, wenn es in die systeminterne Kommunikation übersetzt und zumindest in die eigenen Semantiken der Problembeschreibung eingebaut werden kann. Die Responsivität eines Systems gegenüber einer Irritation von außen wächst in dem Maße, wie das betroffene System die kommunizierten Informationen nutzen kann, um interne Probleme zu lösen, sich dabei an veränderte Umweltbedingungen zu adjustieren und die Fortsetzbarkeit der eigenen Operationen zu sichern. Solche Effekte von PISA lassen sich, wenn nicht in der Schule, so doch als Sekundärgewinne in deren Umfeld beobachten. Die häufig als reformunfähig gescholtene Bildungspolitik und -verwaltung demonstrieren mit PISA sich selbst und dem Publikum Handlungsfähigkeit. Die Erziehungswissenschaft als PISA-Produzent löst mit ihrem neuen „Auftritt“ scheinbar die Probleme ihrer epistemologischen Unsicherheit, ihrer inneruniversitären Randständigkeit, die sich in versagter Anerkennung durch die (wissenschaftliche) Öffentlichkeit fortsetzt.

Bei der wiederholt vorgetragenen Kritik an der bestehenden Erziehungswissenschaft wird in disziplin-interne Kontroversen eingegriffen – nicht nur mit Argumenten, sondern mit Geld, was zu einer system-internen Beschränkung der Kommunikation führen kann. Mit der Analogisierung zur Ingenieurwissenschaft und der Forderung nach technischer Anwendbarkeit der Befunde als einzig gültigem Performanzindikator bricht eine Auseinandersetzung wieder auf, die – parallel zum Positivismusstreit in der Soziologie – ihre Vorläufer in dem bitteren Streit hat, den Heinrich Roths Forderung nach einer empirischen Wendung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den Jahren nach 1965 ausgelöst hatte. Der Streit verdinglichte sich in seiner ersten Runde in einem Glaubenskampf um die Aussagekraft von nomothetischen versus hermeneutischen Untersuchungsmethoden und verhedderte sich in der alten philosophischen Frage, wie aus dem, was ist, auf das geschlossen werden könne, was sein soll. Am Ende hatte sich die nomothetisch ausgerichtete, verhaltenswissenschaftliche Linie in der pädagogischen Psychologie etabliert (vgl. Weinert 1989), während die hermeneutisch verfahrenende, handlungstheoretisch fundierte Pädagogik aus sich heraus – in der Auseinandersetzung mit vorwiegend soziologischen Theorieangeboten – eine Differenzierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft freisetzte, die

sich als (kritische) Reflexionswissenschaft des Erziehungssystems mit eigenen theoretischen Ansprüchen und Gütekriterien zu etablieren begann.

Eine zweite Runde in der Auseinandersetzung um die Bedeutung der Erziehungswissenschaft für die Erziehung fand in den 1980er Jahren statt, als erneut um die Frage von Erziehungstechnologien gerungen wurde und – wie oben erwähnt – am Ende jenes strukturelle Technologie-Defizit konstatiert, ja, ein Technologie-Verdikt für die Erziehung ausgesprochen wurde. Indem von *Was*-Fragen auf *Wie*-Fragen umgestellt wurde, konnte beobachtet werden, wie die Pädagogik die Paradoxie der Nicht-Prognostizierbarkeit und Nicht-Zurechenbarkeit von Wirkungen und die gleichzeitige Erwartung von Effektivität und Effizienz in ihrer Kommunikation semantisch handhabt. Danach schien sich mit der begrifflichen Differenzierung von geisteswissenschaftlicher Pädagogik, eher sozialwissenschaftlicher Erziehungswissenschaft und pädagogischer Psychologie eine Ko-Existenz eingespielt zu haben, die Pluralität feierte und kaum noch an ihrer Einheit interessiert war, aber – mehr oder weniger unbeeindruckt von den je anderen Positionen – ihre jeweilige Klientel in der Politik, der Verwaltung, der pädagogischen Praxis oder der kulturkritischen Öffentlichkeit zu bedienen wusste – und diese sich selektiv bedienen ließ.

Jetzt aber bietet PISA Gelegenheit zu disziplininternen Kämpfen um Dominanz von Theorie- und Forschungslinien. Obwohl keinerlei neue Erkenntnisse vorliegen, weder neue Wahrheiten entdeckt noch alte Irrtümer widerlegt wurden, kein neues Paradigma oder die grundlegende Modifizierung des Methodenrepertoires Anlass zu der Vermutung geben könnten, dass in Zukunft mehr prognosefestes Wissen zur Verfügung stehen werde, wird von außen versucht, in die Erziehungswissenschaft einzugreifen. Alle Entscheidungen über die Perspektiven von Instituten der Blauen Liste, alle Programme der Forschungsförderung setzen auf Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich und verlangen nach Befunden der empirischen Bildungsforschung, die dazu geeignet sind. Erneut wird – wie seinerzeit in den 1970er Jahren auf die Curriculumentwicklung – alles auf eine Karte, diesmal auf „Qualitätsmanagement“ gesetzt und das entsprechende Segment der Erziehungswissenschaften hofiert,²⁵ das bildungstechnologische Versprechungen noch zu machen wagt. Es gehört zu den neo-liberalen Binsen-

25 Exemplarisch nachzulesen in drei programmatischen Papieren, den „Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland“ und noch einmal in den „Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung“ (Wissenschaftsrat 2000, 2001), die jeweils einen Abschnitt zu den Geistes- und Sozialwissenschaften bzw. zur Bildungsforschung enthalten, und einem Programm „zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung“ (DFG 2002). Mit der Förderinitiative, die „etablierte Elemente des Förderspektrums“ der DFG, wie es beschwichtigend heißt, bloß „bündelt, akzentuiert und fokussiert“, will die Forschungsgemeinschaft „nutzeninspirierte Grundlagenforschung“ (ebd., S. 9) anregen. Die paradoxe Formulierung ist die Kompromissformel, mit der die Erwartungen aus der Politik und der Ökonomie bis in die Selbstorganisation der Forschungsförderung hineinreichen und doch mit den disziplinären Autonomieansprüchen der Erziehungswissenschaft vermittelt werden sollen.

weisheiten, dass „Wirtschaft in der Wirtschaft gemacht wird“; Erziehungswissenschaft hingegen wird augenblicklich von Hochschulleitungen und der Bildungs- und Forschungs(förderungs)politik gemacht, wobei die Finalisierung nicht allein durch von außen gesetzte „ökonomisch-politische Diskursdiktate“ (Ruhloff 2002) oder Kommunikationsbeschränkungen geschieht, sondern durch die erziehungswissenschaftlichen Diskurse hindurch wirksam wird.

Viel deutet darauf hin, dass die Steuerungs- und Kontrollerwartungen, die an die Erziehungswissenschaft gerichtet werden, wieder enttäuscht werden könnten. Gerade in den angeseheneren Bezugs- bzw. Nachbardisziplinen der Pädagogik, in der Philosophie, der Informatik oder der Neurobiologie, liegen Hinweise vor, dass auch in der Erziehung als einem ausdifferenzierten System Evolution und Kontingenz und nicht Linearität und Kausalität als organisierende Prinzipien herrschen. Die Merkwürdigkeit der gegenwärtigen Diskussionslage besteht in einer verkehrten Erwartungslage zwischen externen Steuerungsoptimisten in Politik und Wirtschaft und internen Skeptikern in der Erziehungswissenschaft. Zwar gibt es immer noch die Pädagogen, die mehr versprechen, als sie einlösen können, in der Disziplin hat jedoch der offensichtlich nur lose Zusammenhang zwischen Absicht und Wirkung der organisierten Erziehung zu eher grundsätzlichen Zweifeln an den Prämissen der Pädagogik und an der sozial-technischen wie aufklärenden Reichweite des Instruments Erziehung geführt: bezogen auf die Einwirkungsmöglichkeiten der Individuen, aber auch bezogen auf die Leistungen der Erziehung für die Gesellschaft. Gerade mit Hilfe neuerer sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse über die Funktionsweise sozialer Systeme oder neurobiologischer Befunde über die Funktionsweisen des Gehirns geht die Erziehungswissenschaft auf Distanz zu den Selbstbeschreibungen des Erziehungssystems und seinen Versprechungen, allen Problemen, die in der Gesellschaft benannt werden, mit Erziehung begegnen zu können. Stattdessen haben Erziehungswissenschaftler über die verbreitete Pädagogisierung sozialer Probleme, die Unwahrscheinlichkeit von Erziehung und die Grenzen der pädagogischen Machbarkeit erwünschter psychischer wie sozialer Zustände aufgeklärt.²⁶

Die Aussichten auf „belastbare Ergebnisse“ sind nicht gut und Enttäuschungen sind programmiert, was sich bereits bei näherer Betrachtung des empirischen Kerns der PISA-Studie zeigen lässt. Die dort vollzogene Umstellung von Zensuren/Zertifikaten auf Kompetenz und standardisierte Tests schafft zwar eine verbesserte Basis für Vergleiche, weil die Forschung mit einem Zeit und Raum übergreifenden, kontextfreien Begriff ausgestattet wird, führt aber in neue Schwierigkeiten. Die Verwendung von *Schülerleistungen* als Indikator ist in beiden Richtungen riskant: als Rückschluss bezogen auf *Schulleistungen* (pädagogische Programme, Unterrichtstechniken), aber auch als Prognose für erwünschte Effekte in der Wirtschaft (Wachstum, Konkurrenzfähigkeit). Der direkte Rück-

26 Am Beispiel der Ökologie vgl. Thiel 1996, am Beispiel des Dritte-Welt-Problems vgl. Proske 2000.

schluss von Schülerleistungen auf das Schulsystem, seine Organisation und die dort ermöglichten Interaktionen ist höchst voraussetzungsvoll, müsste doch unterstellt werden, dass die gemessenen Leistungen in hohem Maße auch *schulisch* vermittelt wären und nur in der Schule oder doch vornehmlich dort erworben werden. Und eine Prognose wirtschaftlicher Effekte auf der Grundlage von – wie immer als Indikatoren genommenen – Testergebnissen würde die Komplexität des Verhältnisses von Erziehung und wirtschaftlicher Entwicklung entgegen aller Erfahrung extrem auf eine mechanische Monokausalität reduzieren.

Die Nicht-Zurechenbarkeit von Ursachen und Wirkungen ist ein prinzipielles und nicht behebbares Problem, das sich aus der Spannung von technisch-rationalem Zwang und individueller Freiheit in sozialen Beziehungen ergibt: „Sowohl in Richtung Ursachen, als auch in Richtung Wirkungen führt Kausalität in Endloschorizonte“ und zwar „in beliebig viele benennbare Mitursachen und Mitwirkungen“ (Luhmann 1995, S. 12). Hinzu kommen die vielen negativen Kausalitäten (Unterlassungen, Aus-, Zu- und Unfälle), mit denen man nicht rechnen kann. Daraus ergibt sich „eine Unendlichkeit möglicher Kombinationen von Ursachen und Wirkungen“ (ebd., S. 7), die mit jeder neuen Untersuchung eher mehr als weniger Unsicherheit erzeugen werden.

Weder die Bildungsökonomie noch die Erziehungswissenschaft verfügt deshalb über auch nur hypothetisch tragfähige Modelle, mit denen die jeweils relevanten Variablen identifiziert werden könnten. Die bildungsökonomische Forschung untersucht die Ressourcenwirksamkeit von Bildungsinvestitionen anhand so verschiedener Parameter wie Lehrer-Schüler-Relation, Niveau der Lehrerausbildung, Berufserfahrung der Lehrer und Ausgaben pro Schüler, oder neuerdings eben die Effekte, die eine Standardabweichung in Schulleistungstests auf die Wachstumsrate des Sozialproduktes hat – allerdings mit der jeweils erwartbaren Feststellung, dass eindeutige Zusammenhänge nicht zu finden waren (vgl. Weiß 2002, S. 187, 192f.). So hat etwa E. A. Hanushek nach einer Meta-Analyse von 377 Studien zur „Produktions-Funktions-Schätzung“ den ernüchternden Schluss gezogen: „... there is no strong or consistent relationship between variations in school resources and student performance“ (1997, S. 141). Man kann diese Einsicht als andauernde Ineffizienz der Schulen deuten, wie dies Hanushek tut, oder als Schwäche des unterlegten Erklärungsmodells, das mechanische Kausalität unterstellt und damit der Komplexität pädagogischer Interventionen und ihrer multiplen Wirkungen nicht gerecht wird. Unsicherheit über die Kausalität gemessener Korrelationen zwischen der Qualität der Arbeitskräfte und dem Wachstum des Sozialproduktes haben Hanushek/Kimko denn auch auf „some set of omitted variables“ (2000, S. 1196) zurückgeführt. Nach diesen übersehenen Variablen oder Variablen-Konstellationen wird nun verstärkt gesucht.

Nicht nur die Bildungsökonomie ist sich der Kausalitäten, auch die Pädagogik ist sich ihrer Wirkungen auf die Schüler nicht sicher. Sie weiß nicht erst seit der

„Postmoderne“ um die Pluralität von Erziehungszielen, um eine bei der Erziehung ständig mitlaufende, aber unkontrollierbare Sozialisation, um die „Erziehungsmächte“ (Flitner 1950) vor und neben der Schule, die sie ebenso wenig unter Kontrolle hat, wie sie die durchschlagende Wirksamkeit ihres „heimlichen Lehrplans“ (Zinnecker 1975) zu unterbinden wüsste. Und vor allem: Sie weiß um die systematische Differenz von Absicht und Wirkung, Vermittlung und Aneignung (vgl. Oelkers 1982; Kade 1997), die ein unhintergebares Merkmal pädagogischer Kommunikation und Interaktion ist und für Intransparenz in der Erziehung sorgt. Die Bildungstheorie rechnet spätestens seit Dilthey mit der Autonomie und Eigensinnigkeit ihre Zöglinge, die immer die Möglichkeit haben, das Erziehungsangebot als solches, aber auch seinen jeweiligen Inhalt in Frage zu stellen oder abzulehnen (vgl. Luhmann 2002, Kap. 2; Radtke 2003).

Selbst wenn sich der kausal auf die Schule zurechenbare Anteil an dem Kompetenzerwerb der Schüler auf 30, 20 oder auch nur, wie Realisten sagen, auf 15 Prozent eingrenzen ließe (vgl. Scheerens/Bosker 1997), müsste das komplexe Lehr-Lern-Geschehen nicht nur analytisch in eine kaum zu übersehende Vielzahl von Faktoren zerlegt, sondern die so definierten Variablen müssten in der Praxis des Unterrichts auch noch methodisch zuverlässig kontrolliert werden können. In einer Art Bilanzierung der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lern-Forschung schreibt Franz E. Weinert, der verstorbene Doyen dieser Forschungslinie, über das Verhältnis von schulexternen und -internen Faktoren von Schülerleistungen:

„Es gibt fast nichts, was man ... nicht mit dem Unterrichtserfolg einzelner Schüler oder ganzer Schulklassen in Verbindung gebracht hätte. Die Folge davon war und ist eine Inflationierung der in pädagogisch-psychologischen Untersuchungen berücksichtigten potentiellen Einflußvariablen mit dem ebenso verallgemeinerbaren wie enttäuschenden Resultat, daß sich keine substantiellen, stabilen und generell gültigen Zusammenhänge zwischen isolierten Unterrichtsmerkmalen und den verschiedensten Erfolgskriterien des Unterrichts finden lassen. Dieser Eindruck verändert sich auch nicht, wenn statt einzelner Untersuchungen mit Hilfe statistischer Meta-Analysen die Befunde aus vielen einschlägigen Studien simultan berücksichtigt werden. Eine Zusammenstellung der dabei erzielten Resultate, die sich auf 7.827 einzelne Studien und auf nicht weniger als 22.155 korrelative Beziehungen stützt (Fraser u.a. 1987), könnte zu der zynischen Schlußfolgerung verleiten, daß fast jede der berücksichtigten Variablen in gewisser Hinsicht sowohl bedeutsam als auch unwichtig ist“ (Weinert 1989, S. 210).

Aber, so Weinert unverdrossen, es wäre voreilig, die Suche nach Variablenzusammenhängen und Forschungen „zur Konstruktion präskriptiver Lehrmodelle aufzugeben“ (ebd., S. 211), so dass „bis zur Entschlüsselung der strukturellen Zusammenhangsmuster zwischen Lehr-, Lern- und Leistungsvariablen noch viel

zu tun (bleibt)“ (ebd. S. 212). An Forschungsdesigns, die solche nomothetischen Modelle des Wissens- und Kompetenzerwerbs erfassen könnten, arbeitet sowohl die Bildungsökonomie wie die pädagogisch-psychologische Lehr- Lern-Forschung seit Jahrzehnten – bisher mit wenig Erfolg, aber mit ungebrochenem Enthusiasmus.

Die Kausalitätsunterstellung im Verhältnis von Erziehung und Wirtschaft wie im Verhältnis von Erziehungsabsicht und erzielter Wirkung auf das Bewusstsein der Zöglinge ist selbst eine Prämisse, deren De-Konstruktion eine Schlussfolgerung aus den ernüchternden Erfahrungen mit der Nicht-Steuerbarkeit politischer, wirtschaftlicher oder pädagogischer Prozesse, aber auch der Ergebnisse der Attributionsforschung sein könnte. Gegenstand der Beobachtung ist dort nicht der einfache Zusammenhang von Ursache und Wirkung, sondern die Frage, „wie eine Zuordnung von Wirkungen auf Ursachen und von Ursachen auf Wirkungen konstruiert wird; und vor allem: wer bestimmt, was dabei unberücksichtigt bleiben kann“ (Luhmann 1995, S. 5). „Kausalität“, so Luhmann, „ist ein Medium lose gekoppelter Möglichkeiten, dessen Verwendung eine Bildung von relationalen Formen, also eine feste Kopplung bestimmter Ursachen und Wirkungen erfordert“ (ebd., S. 1). Im Medium von Kausalität werden einzelne Kausalitäten durch selektive, kulturell kodierte Zurechnung konstruiert, die als Theorien in Diskursen kursieren bzw. in der Praxis als „falsche Kausal-Pläne“ oder als Mythen ihre Wirksamkeit im *talk* der Organisationen entfalten (vgl. Gronn 1983; Weick 1995). Im nachträglichen *sense-making* werden Ereignisse, auch solche, die nicht hätten eintreten dürfen, eingeordnet. Kausalpläne, die von den Beteiligten zur Reduktion von Komplexität benutzt (und geglaubt) werden, werden aber, so beobachtet Luhmann, wenn die Wissenschaft auf den Plan tritt, „unter dem Mikroskop empirischer Untersuchungen“ als kulturelle Fiktionen wieder aufgelöst, was dann als Theorie-Praxis-Problem kommuniziert wird. „Die empirische Sozialforschung, und zwar weniger die Soziologie als vielmehr die Sozialpsychologie, hat die relativ schlichten, und eben deshalb wirksamen Prämissen der technisch-rationalen Kausalität und der individuellen Freiheit pulverisiert. Aber sie hat keinen ebenso wirksamen Ersatz geschaffen. (...) Daher stellen technisch-rationale Kausalität und individuelle Freiheit immer noch ihre Ansprüche, besonders in der Politik“ (ebd., S. 11) – und Politiker glauben in ihrer Not trotz aller vorausgegangenen Enttäuschungen den Kontroll- und Machbarkeitsversprechungen der unverdrossenen Forscher.

Das OECD-Projekt der Performanz-Kultur basiert auf wackligen Prämissen: Die Suche nach Ursachen- wie nach Wirkungskausalität in der Erziehung, die die Voraussetzung für alle Versuche darstellt, Technologien zu entwickeln, die prognostizierbare Ergebnisse garantieren könnten, ist aus systematischen Gründen nicht erfolgreich gewesen und scheint auch in Zukunft wenig aussichtsreich. Weder ist das zu erziehende Individuum eine Trivialmaschine, die konstante *input-output*-Relationen hervorbringt, noch ist mit dem *homo oeconomicus* zu

rechnen, der rationale Entscheidungen entlang nur einer Rationalität trifft, noch ist der *output* von Funktionssystemen und ihrer Organisationen zuverlässig von außen steuerbar. Das Kontingenzproblem, das Prozesse beschreibt, die weder natürlich noch probabilistisch noch rational sind, sondern komplexen soziale Mustern folgen, die nicht unabhängig von den Beschreibungen und Reflexionen der Teilnehmer sind, steht ihrer Steuerbarkeit entgegen. Trivialität und einlinige Rationalität werden aber im Human-Kapital-Konzept ebenso vorausgesetzt, wie sie in alle bildungstechnologischen Programme Eingang gefunden haben.

Die Analyse pädagogischer Kommunikation in und außerhalb von Erziehungsorganisationen (vgl. Kade/Seitter 2002) kann mit empirischen Befunden aufwarten, die alle Machbarkeitsphantasien zerstreuen und doch darüber aufklären, was geschieht, wenn erzogen werden soll. Bildungsverwaltung und Bildungsforschung bestärken sich gegenseitig – aus je unterschiedlichen Motiven – in einer „Harmonie der Täuschungen“ über ihre Möglichkeiten – Selbsttäuschungen, die von den Medien noch bekräftigt und zu konstanten Elementen des öffentlichen Diskurses gemacht werden. In dieser Situation wäre zur Vermeidung von Fehlinvestitionen eher theoretische Distanzierung geboten und nicht Einschränkung disziplinärer Kommunikation.

Literatur

- Baumert, J. u.a.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 1997
- Becker, G. S.: Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens. Tübingen 1982
- Benner, D.: Lässt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 1979, S. 367-375 (a)
- Benner, D.: Ist etwas, wenn man es durch sich selbst ersetzt, nicht mehr dasselbe? In: Zeitschrift für Pädagogik, 1979, S. 803-805 (b)
- Benner, D.: Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2002, S. 68-90
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung): Protokoll der 6. Sitzung, Drucksache k 57/71. Bonn 1971
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003
- Bultmann, T./Weitkamp, R.: Die Selbstabschaffung der Hochschulpolitik. In: Forum Wissenschaft, 4/1997, S. 54-56
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002

- DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft): Stellungnahme zur strukturelle Stärkung der empirischen Bildungsforschung (http://www.dfg.de/aktuelles_presse/reden_stellungnahmen/download/empirische_bildungsforschung_st.pdf), 2002
- Ertel, W.: Unternehmensstrategien: die neuen Trends. In: Merkur 1/2003, S. 63-68
- Fahrholz, B./Gabriel, S./Müller, P. (Hrsg.): Nach dem PISA-Schock. Plädoyer für eine Bildungsreform. Hamburg 2002
- Flitner, W.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1950
- Fraser, J. B. u.a.: Synthesis of educational productivity research. In: International Journal of Educational Research, 1987, S. 145-252
- Fritz, Th./Scherrer, Ch.: GATS 2000. Handelspolitische Weichenstellungen für die Bildung. In: Widersprüche, 2002, S. 23-35
- Fuchs, H.-W.: Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2/2003, S. 161-179
- Gewirtz, Sh. u.a.: Markets, choice, and equity in education. Buckingham/Philadelphia 1995
- Gronn, P. C.: Talk as the Work. The Accomplishment of School Administration. In: Administrative Science Quarterly, 1/1983, S. 1-21
- Halpin, D./Troyna, B. (1995): The Politics of Education Policy Borrowing. In: Comparative Education, 1995, S. 303-310
- Hanushek, E. A.: Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, 1997, S. 141-164
- Hanushek, E. A. /Kimko, D. D.: Schooling, Labor-force Quality, and the Growth of Nations. In: American Economic Review, 2000, S. 1184-1208
- Henry, M. u.a.: The OECD, Globalization and Education Policy. Amsterdam 2001
- Ingenkamp, K.: Die veröffentlichte Reaktion auf PISA: ein deutsches Trauerspiel. In: Empirische Pädagogik, 2002, S. 409-418
- von Justi, J. H. G.: Der Grundriss einer guten Regierung in 5 Büchern. Frankfurt/M. u.a. 1759
- Kade, J.: Vermittelbar/nicht vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M. 1997, S. 30-70
- Kade, J.: Wissen, Umgang mit Wissen, Nichtwissen. Über die Zukunft pädagogischer Kommunikation. In: Gogolin, I./Merkens, H. (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Opladen 2003 (im Druck)
- Kade, J./Seitter, W.: Bildung und Umgang mit Wissen im Kontext unterschiedlicher sozialer Welten. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 49/2002, S. 90-101
- Keiner, E.: Erziehungswissenschaft – disziplinäres Wissen um Nicht-Wissen. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J.: Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist 2003 (im Druck)

- Klausenitzer, J.: Altes und Neues. Anmerkungen zur Diskussion über die gegenwärtige Restrukturierung des Bildungswesens. In: Widersprüche 22 (2002) 83, S. 53-68 (a)
- Klausenitzer, J.: PISA – einige offene Fragen zur OECD-Bildungspolitik (http://www.links-netz.de/K_texte/K_klausenitzer_oecd.html) 2002 (b)
- Klieme, E. u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (http://www.dipf.de/aktuelles/expertise_bildungsstandards.pdf), 2003
- Lange, H.: Qualitätssicherung in Schulen. In: Die Deutsche Schule, 1999, S. 144-159
- Lawn/Lingard: Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the role of transnational policy actors. In: European Educational Research Journal (online-only) (www.triangle.co.uk/EERJ), 2002, S. 290-307
- Lemke, Th./Krasmann, S./Bröckling, U.: Governementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologie. Eine Einleitung. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, Th. (Hrsg.): Governementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/M. 2000, S. 7-40
- Levin, B.: An Epidemic of Education Policy: What can we learn from each other? In: Comparative Education, 2/1998, S. 131-142
- Lohmann, I.: Bildung – Ware oder öffentliches Gut? Auswirkungen des General Agreement on Trade in Services (GATS) auf den Bildungsbereich (<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/debt.htm>) 2002
- Luhmann, N.: Soziale Systeme, Frankfurt/M. 1984
- Luhmann, N.: Kausalität im Süden. In: Soziale Systeme, 1/1995, S. 7-28
- Luhmann, N.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M. 2002
- Luhmann, N./Schorr, E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1979, S. 345-365
- Malik, F.: Führen, Leisten, Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. Stuttgart 2000
- Messner, R.: Das Bildungskonzept von PISA als Teil einer globalen gesellschaftlichen Neuorientierung. In: Die Deutsche Schule, 2002, S. 290-294
- OECD: Governance in Transition. Public Management Reforms in OECD Countries. Paris 1995
- OECD: Measuring Student Knowledge and Skills – A New Framework for Assessment. Paris 1999
- OECD: Education Policy Analysis 2002. Paris 2002
- Oelkers, J.: Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: N. Luhmann/K. E. Schorr (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1982, S. 139-194
- Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten/Freiburg 1964
- Proske, M.: Pädagogik und Dritte Welt. Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme. Frankfurt/M. 2000
- Radtke, F.-O.: Erneuerte Kausalitätsmythen für die Pädagogik. In: Erwägen. Wissen. Ethik. 2003 (im Erscheinen)

- Robertson, S./Bonal, X./Dale, R.: GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization. In: *Comparativ Education Review*, 2002, S. 472-496
- Ruhloff, J.: Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft 1/2002, S. 83-92
- Scheerens, J./Bosker, R. J.: *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford 1997
- Schultz, Th. W.: *In Menschen investieren. Die Ökonomik der Bevölkerungsqualität*. Tübingen 1986
- Soros, G.: *Open Society: Reforming Global Capitalism*. New York 2001
- Steiner-Khamsi, G.: De-Regulierung und Schulwahl in den USA: Gewinner und Verlierer. In: Radtke, F.-O./Weiß, M. (Hrsg.): *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit*. Opladen 2000, S. 117-135
- Tenorth, H.-E.: Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Mißverständnisses. In: Fuhr, Th./Schultheiß, K. (Hrsg.): *Zur Sache der Pädagogik*. Bad Heilbrunn 1999, S. 252-266
- Thiel, F.: *Ökologie als Thema. Überlegungen zur Pädagogisierung einer gesellschaftlichen Krisenerfahrung*. Weinheim 1996
- Watermann, R./Stanat, P./Kunter, M/ Klieme, E./Baumert, J.: Schulrückmeldungen im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen: Das Disseminationskonzept von PISA-2000. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 2003, S. 92-111
- Weick, K. E.: *Sensemaking in Organisations*. London 1995
- Weiler, H. N.: Die selbstzufriedene Disziplin. Politik- und Praxisfern: Die deutsche Erziehungswissenschaft fördert ideologische Debatten statt zu beraten. In: *Süddeutsche Zeitung* vom 8.10.2002
- Weinert, F. E.: Psychologische Orientierungen in der Pädagogik. In: Röhrs, H./Scheuerl, H. (Hrsg.): *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*. Frankfurt/M. u.a. 1989, S. 203-214
- Weiß, M.: Bildung ist Zukunftsinvestition. In: *Die Deutsche Schule*, 2/1996, S. 132-134
- Weiß, M.: Stichwort Bildungsökonomie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2002, S. 183-200
- Whitty, G./ Power, S./Halpin, D.: *Devolution and choice in education: the school, the state, and the market*. Buckingham/England, Bristol/USA 1998
- Wissenschaftsrat: *Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland* (<http://www.Wissenschaftsrat.de/texte/4594-00.pdf>), 2000
- Wissenschaftsrat: *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung* (<http://www.Wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf>), 2001
- World Bank: *Priorities and Strategies for Education – A World Bank Review*. Washington 1995
- Zinnecker, J.: *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim 1975

Veröffentlichungen von Jochen Kade

1 Monographien

1. Literatur und Leben. Das Problem der Künstlerexistenz und die Entwicklung der poetischen Konzeption. Ein Beitrag zur Deutung Heinrich Heines. München 1970 (Diss. Masch.)
2. Die Bildung Erwachsener. Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. München/Wien/Baltimore 1982 (mit Kh. Geißler)
3. Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985
4. Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989; ²1992
5. Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1989
6. Wie Lehrende und Lernende einander erleben – Probleme der sozialen Wahrnehmung. Tübingen 1991
7. Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie, Alltag. Opladen 1996 (mit W. Seitter)
8. Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart 1999 (mit D. Nittel und W. Seitter)

2 Herausgeberschaft

1. Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/M. 1990 (Mitherausgeber)
2. Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Baltmansweiler 1998 (mit R. Arnold, S. Nolda und I. Schübler)

im Druck

3. Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist 2003 (mit W. Helsper und R. Hörster)

3 Beiträge in Handbüchern, Sammelwerken, Zeitschriften

1. „Kritische Theorie der ökonomischen Bildung“ und das Problem der didaktischen Transformation. Kritische Bemerkungen zum Lösungsvorschlag von Kell/Kutscha (Heft 37/1977). In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), H. 2, S. 271-280
2. Die Personalbeurteilung – eine pädagogische Situation? Ein Beitrag zur Pädagogisierung von Berufserfahrungen. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule. Monatsschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 75 (1979), H. 1, S. 24-38
3. Eine pädagogische Theorie des Interesses – ein Weg der Lösung von Erziehungsproblemen? Eine Auseinandersetzung mit dem Ansatz von H. Schiefele, K. Haußer und G. Schneider. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), H. 4, S. 595-601
4. Erfahrung als didaktisches Prinzip der Erziehung im Rahmen einer pädagogischen Theorie der Subjektivität. Ein Beitrag zu einem dialektischen Ansatz der Berufspädagogik. In: Heid, H./Lempert, W./Zabeck, J. (Hrsg.): Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung. Wiesbaden 1980, S. 54-64 (mit Kh. Geißler)
5. Berufsbildung zwischen Beruf und gesellschaftlicher Arbeit. Überlegungen zur Gegenstandsbestimmung der Berufspädagogik aus der Sicht einer dialektischen Konzeption individueller Subjektivität. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 78 (1982), H. 5, S. 445 - 453
6. Von der Teilnehmerorientierung zum pädagogischen Verhältnis in der Erwachsenenbildung – Überlegungen aus der Sicht einer dialektischen Konzeption individueller Subjektivität von Dozent und Teilnehmer. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer „reflexiven Wende“ der Erwachsenenbildung. Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen. Bremen 1982, S. 16-31
7. Zur erneuten Erörterung des Bildungsbegriffs in der Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 12 (1983), S. 42-55
8. Über den Umgang mit schwierigen Teilnehmern und Störungen. In: Müller, K.R. (Hrsg.): Kurs- und Seminargestaltung. Ein Handbuch für Mitarbeiter/-innen im Bereich von Training und Kursleitung. München 1983, S. 189-211 (⁶1996)
9. Der Erwachsene als normatives Leitbild menschlicher Entwicklung. Historisch-systematische Aspekte lebenslaufbezogener Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 33 (1983), H. 4, S. 270-278

10. Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), H. 6, S. 859-876
11. Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie. In: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim 1985, S. 124-140 (wiederabgedruckt in: Tietgens, H. (Hrsg.): Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen. Frankfurt/M. 1991, S. 94-111)
12. Über den Einzelfall hinaus. Zur Interpretation von Interviews über Bildungsbiographien Erwachsener. In: Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Bremen 1986, S. 54-70
13. Lediglich moderieren und auf die Bedürfnisse der Teilnehmer eingehen. Zur ambivalenten Handlungsstruktur von Kursleitern in selbstbestimmten Volkshochschulkursen. In: Ebert, G./Hester, W./Richter, K. (Hrsg.): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Ausdeutung einer Gruppeninteraktion. Bonn 1986, S. 110-135
14. Einverständnis mit der Schulzeit. Szenen aus der Erwachsenenbildung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 38 (1986), H. 12, S. 24-29
15. Ökologie, Bildung und Beruf. Zu Veränderungen im lebensgeschichtlichen Verhältnis von Allgemeinbildung und beruflicher Arbeit. In: Schlutz, E./Siebert H. (Hrsg.): Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus wissenschaftlicher Sicht. Allgemeinbildung, Weiterbildungspolitik, Qualifikationsoffensive, politische Bildung. Bremen 1987, S. 84-104
16. Neuere Veröffentlichungen zur qualitativen Sozialforschung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 19 (1987), S. 33-38
17. Pädagogische Situation – Bildung Erwachsener – Subjektive Aneignung. Zum Stand der erwachsenenpädagogischen Theorieentwicklung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 21 (1988), S. 9-25
18. Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge. Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie. In: Beck, K. u.a. (Hrsg.): Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen – Befunde – Perspektiven. Weinheim/Basel 1988, S. 99-107
19. Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), H. 6, S. 789-808

-
20. Mader 84 im Rückblick. Probleme und Perspektiven einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. In: Kade, J. u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Bonn 1990, S. 13-20
 21. Einzelfallbezogene Praxisberatung. In: Gröf, H. (Hrsg.): Supervision/Praxisberatung. „Wir brauchen endlich den Ort, wo wir über unsere Arbeit reden können“. Bonn 1990 (mit Kh. Geißler).
 22. Von der konventionellen Berufsbiographie zur Weiterbildung als biographischem Programm. Generationenlage und Betriebserfahrung am Beispiel von Industriemeistern. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Opladen 1990, S. 211-223 (mit K. Harney)
 23. Einige Überlegungen zur Adressaten- und Teilnehmerforschung. In: Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (Hrsg.): Erwachsenen-Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Bremen 1991, S. 75-81
 24. Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991, S. 39-65 (mit Chr. Lüders und W. Hornstein)
 25. Bildungsbiographien als Thema erwachsenenpädagogischer Forschung. In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Frankfurt/M. 1992, S. 21-23
 26. Erwachsenenbildung als soziale Welt. Zur Konstitution interkulturellen Lernens aus unterschiedlichen Perspektiven. In: Hessische Blätter für Volksbildung 42 (1992), H. 1, S. 17-25
 27. Innen und Außen. Zur Eröffnung von Lernräumen in der Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 30 (1992), S. 34-39
 28. Am Ende Pädagogik oder Pädagogik am Ende? Über Vergangenheit, Zukunft und Grenzen der Erwachsenenbildung. In: Homfeldt, H. (Hrsg.): Ansichten zu Gegenstand und Profession der Pädagogik. Trier 1992, S. 31-47
 29. Die Bildung der Gesellschaft – Aussichten beim Übergang in die Bildungsgesellschaft. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 24 (1992), S. 67-79
 30. Erwachsenenbildung. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 3. Auflage. Frankfurt/M. 1993, S. 277-278 (⁵2002)
 31. Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), H. 3, S. 391-408

32. Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden? In: Grundlagen der Weiterbildung 4 (1993), H. 4, S. 233-236
33. Emanzipatorische Erwachsenenbildung – aber aus welcher Sicht?. In: Grundlagen der Weiterbildung 4 (1993), H. 6, S. 316-17
34. „Häblich wie Du und ich“. In: Lisop, I. (Hrsg.): Die andere Seite. Festschrift für Ingrid Lisop zum 60. Geburtstag. Frankfurt/M. 1993, S. 199-206 (zuerst erschienen in: Palaver, Zeitschrift für interkulturellen Austausch (1983) H. 5, S. 84-86)
35. Offene Übergänge. Zur Etablierung der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München 1994, S. 147-162
36. Suche nach Zugehörigkeit. Zur Aneignung der Erwachsenenbildung durch die Teilnehmer. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt/M. 1994, S. 315-340
37. Einrichtungen der Erwachsenenbildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 477-495 (2002)
38. Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung im Blick auf die Vielfalt einer sich entgrenzenden pädagogischen Welt. In: Uhle, R./Hoffmann, D. (Hrsg.): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip. Weinheim/Basel 1994, S. 149-161
39. „Der große Bellheim“ und „Die Abenteuer des jungen Indiana Jones“. Marginalien zur Pädagogik im Fernsehen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 44 (1994), H. 3, S. 246-252
40. Fortschritt und Fortsetzung. Biographische Spuren lebenslangen Lernens. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 308-331 (mit W. Seitter)
41. Teilnahmemotive – Subjektbildung unter den Bedingungen gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 35 (1995), S. 29-38 (mit W. Seitter)
42. Lebenslange Bildungsprozesse im Kontext von Einrichtungen der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1995, S. 123-136
43. Pädagogik der Medien statt Medienpädagogik. Pädagogisches im Mainstream-TV. In: agenda 20 (1995), S. 52-53

-
44. Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 195-206 (mit D. Nittel) (⁵2002)
 45. Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 207-216 (mit W. Hornstein und Chr. Lüders) (⁵2002)
 46. Zwischen Diffusität und Universalität. Pädagogisches Können in der Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick 5 (1996), H. 1, S. 26-34
 47. "Tatort" und "Polizeiruf 110". Zur biographischen Kommunikation des Fernsehens in beiden deutschen Staaten. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 9 (1996), H. 1, S. 114-126
 48. Das Modell "Boulevard Bio". In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Neuwied 1996, 9.20.50.4, S. 1-14
 49. Mit dem Nichtwissen leben. Über den (berufs-)biographischen Umgang mit der Schattenseite des Lernens. In: Nittel, D./Marotzki, W. (Hrsg.): Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Frankfurt/M. 1996, S. 131-147
 50. Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 1996, S. 887-923 (mit Chr. Lüders)
 51. Vom Leistungsnachweis zum Symbolwert. Die Bedeutungsvielfalt von Zertifikaten in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Funkkollegs. In: Hessische Blätter für Volksbildung 46 (1996), H. 3, S. 256-260 (mit W. Seitter)
 52. Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1997, S. 13-31
 53. Von einer Bildungsinstitution zur Infrastruktur subjektiver Lebensführung. Teilnehmer- und aneignungstheoretische Sichten der Erwachsenenbildung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen 1997, S. 300-316
 54. „Tatort“ und „Polizeiruf 110“. Biographien, Institutionen und Pädagogik zweier Kriminalserien in beiden deutschen Staaten. In: Behnken,

- I./Schulze, Th. (Hrsg.): Tatort: Biographie. Spuren – Zugänge – Orte – Ereignisse. Opladen 1997, S. 136-157
55. Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Luhmann, N./Lenzen, D. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M. 1997, S. 30-70
56. Riskante Biographien und die Risiken des lebenslangen Lernens. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39 (1997), S. 112-124
57. Schlussbemerkung: Imaginäre und reale Interpretationswerkstatt. In: Arnold, R./Kade, J./Nolda, S./Schüßler, I. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Baltmannsweiler 1998, S. 222-233 (mit S. Nolda)
58. Zwischen Institution und Biographie. Das Funkkolleg aus der Sicht seiner Teilnehmer. In: Greven, J. (Hrsg.): Das Funkkolleg 1966-1998. Weinheim 1998, S. 103-128 (mit W. Seitter)
59. Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Metamorphosen einer Beziehung. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen 1998, S. 167-182 (mit W. Seitter)
60. Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Wittpoth, J./Tippelt, R. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1998, S. 7-10
61. Selbstorganisiertes Lernen in sozialen Welten. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Wittpoth, J./Tippelt, R. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1998, S. 121-123 (mit J. Wittpoth)
62. Bildung – Risiko – Genuß. Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied 1998, S. 51-59 (mit W. Seitter)
63. Irritationen – zur Pädagogik der Talkshow. In: Gogolin, I./Lenzen, D. (Hrsg.): Medien-Generation. Opladen 1999, S. 151-181
64. „Aneignung“, „Vermittlung“, und „Selbsttätigkeit“ – Neubewertung erwachsenendidaktischer Prinzipien. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd.1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied 1999, S. 32-45 (mit W. Seitter)

-
65. System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999), H. 4, S. 527–544
 66. Boulevard Bio. Die Pädagogik einer Talkshow. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M. 2000, S. 560-593
 67. Erwachsene. In: Thiersch, H./Grunwald, K./Otto, H.-U. (Hrsg.): Handbuch der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. 2. völlig überarbeitete Auflage. Neuwied 2001, S. 403-410
 68. Aneignung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001, S. 20
 69. Pädagogik der Medien. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001, S. 250-51
 70. „Umgang mit Wissen“ – Unsicherheit als gemeinsamer Bezugspunkt? Einleitung in die Arbeitsgruppe. In: Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung. Bielefeld 2001, S. 76-78
 71. Risikogesellschaft und riskante Biographien. Zur Wissensordnung der Erwachsenenbildung/Erziehungswissenschaft. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen. Bielefeld 2001, S. 9-38
 72. Erziehungswissenschaft im Diskurs medialer Öffentlichkeiten. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Bd. 1: Politik und Gesellschaft. Opladen 2002, S. 29-42 (mit S. Nolda)
 73. Biographie – Institution – Wissen. Theoriebildung und Forschungsprojekte der neueren Erwachsenenbildung. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Opladen 2002, S. 241-269 (mit W. Seitter)
 74. Bildung und Umgang mit Wissen im Kontext unterschiedlicher sozialer Welten. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49 (2002), S. 90-102 (mit W. Seitter)
 75. Wissensgesellschaft – Forscherhabitus – Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung 9 (2002), H. 2, S. 31-33 (mit W. Seitter)

76. Pluralisierung und Entgrenzung des Lernens Erwachsener. Wissensvermittlung, Lehr-/Lernsituationen und pädagogische Kommunikation. In: Grundlagen der Weiterbildung 13 (2002), H. 6, S. 283-285 (mit W. Seitter)

im Druck

77. Forschungssequenz und Forschungskultur. Voraussetzungen qualitativer Forschung am Fall erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung zum Lernen Erwachsener. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildungsfor-
schung. Bielefeld 2003
78. Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, D. (Hrsg.):
Kommunikation über das/dem/im Erziehungssystem. Erziehungswis-
senschaftliche Fragen an die Systemtheorie. Frankfurt/M. 2003
79. Zugemutete Angebote, angebotene Zumutungen – (Politische) Aufklä-
rung unter den Bedingungen von Ungewissheit. In: Helsper, W./Hör-
ster, R./Kade, J. (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Mo-
dernisierungsprozess. Weilerswist 2003
80. Jenseits des Goldstandards. Erziehung und Bildung unter den Bedingun-
gen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In: Helsper,
W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im
Modernisierungsprozess. Weilerswist 2003 (mit W. Seitter)
81. Wissen – Umgang mit Wissen – Nichtwissen. Über die Zukunft pädä-
gogischer Kommunikation. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation
durch Bildung. Opladen 2003
82. Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. Theo-
retische Perspektiven und empirische Befunde. In: Zeitschrift für Erzie-
hungswissenschaft 6 (2003) (mit W. Seitter)

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Dr. Brödel, Rainer (Jg. 1947), Professor für Erwachsenenbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Fachbereich 06, Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik, Abteilung Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung, Georgskommende 33, 48143 Münster

Dr. Egloff, Birte (Jg. 1969), wissenschaftliche Assistentin an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Robert-Mayer-Str. 1, 60325 Frankfurt am Main

Dr. Hof, Christiane (Jg. 1962), Privatdozentin an der Universität der Bundeswehr München, Fakultät für Pädagogik, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg

Dr. Harney, Klaus (Jg. 1949), Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philosophie, Pädagogik und Publizistik, Institut für Pädagogik, Universitätsstr. 150, 44780 Bochum

Kade, Sylvia, Schweizer Str. 75, 60594 Frankfurt am Main

Dr. Nittel, Dieter (Jg. 1954), Professor für Erwachsenenbildung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Robert-Mayer-Str. 1, 60325 Frankfurt am Main

Dr. Nolda, Sigrid, Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Dortmund, Fachbereich 12: Erziehungswissenschaften und Biologie, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund

Dr. Peez, Georg (Jg. 1960), Privatdozent an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, z.T. Vertretungsprofessor für Kunstpädagogik an der Universität Essen, Fachbereich 4, Kunst- und Designpädagogik, Universitätsstraße 12, 45141 Essen

Dr. Proske, Matthias (Jg. 1967), wissenschaftlicher Assistent an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Robert-Mayer-Str. 1, 60325 Frankfurt am Main

Dr. Radtke, Frank-Olaf (Jg. 1945), Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Robert-Mayerstr. 1, 60325 Frankfurt am Main

Dr. Rustemeyer, Dirk (Jg. 1951), Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Trier, Fachbereich I, Universitätsring 15, 54286 Trier

Dr. Schäffer, Burkhard (Jg. 1959), Privatdozent an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, z.Z. Vertretungsprofessor für Erwachsenenbildung an der Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philosophie, Pädagogik und Publizistik, Institut für Pädagogik, Universitätsstr. 150, 44780 Bochum

Dr. Schäffter, Ortfried (Jg. 1943), Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität Berlin, Philosophische Fakultät IV, Abt. Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Geschwister-Scholl-Str. 7, 10099 Berlin

Dr. Seitter, Wolfgang (Jg. 1958), Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Wilhelm-Röpke-Straße 6B, 35032 Marburg

Dr. Wittpoth, Jürgen (Jg. 1952), Professor für Erwachsenenbildung an der Bergischen Universität – Gesamthochschule Wuppertal, Fachbereich 03, Fach Erwachsenenbildung, Gaußstr. 20, 42097 Wuppertal